أصول التربية

الأصول السياسية للتربية

دكتور / سعيد إسماعيل على

القاهرة

١٩٩٧

مقدمة

لم يشهد أى مجتمع فى أى زمان فراق بين التعليم والسياسة ..

تلك حقيقة تاريخية واجتماعية ليس عسيراً على أبسط مستويات المراقبة والتحليل ملاحظتها .

لكن هل استطاع الفكر التربوى أن يرتفع إلى مستوى المسئولية فيشبع هذه العروة الوثقى بالتنظير والتحليل والتأريخ ؟

سنوات طويلة ، أثناء عهد الاحتلال البريطانى ، كان كتاب كثيرون يقفون بفكرهم فى موقف المقاومة ..

لكن معظم هؤلاء لم يكونوا من أساتذة التربية وعلمائها ، وإن كنا نعى أنهم كانوا ندرة .

كانت الجمهرة الكبرى ممن تناولوا القضية هم من عموم المفكرين ، وكانت البداية فى العصر الحديث متمثلة فى بعض كتابات الطهطاوى ثم جمال الدين الأفغالى فمحمد عبده ومن جاء بعدهم .

كان أبز مفكرينا قبل ثورة يوليو ١٩٥٢ طه حسين وإسماعيل القبانى ، وكان طه حسين صريحاً وواضحاً فى الربط بين التعليم والسياسة ، لكن القبانى لم يكن كذلك ..

كان طه حسين يقف فى موقع " الفكر والثقافة " وكان القبانى يقف فى موقع " الفن والتخصص والوظيفة " .

الموقع الأول يفرض النظرة الشبكية لمختلف القضايا ، ومن ثم النضال والمقاومة والموقع الثانى يرفع شعاراً " خليك فى حالك " !

ولما قامت ثورة يوليه انفتح التربويون على عالم السياسة وأخذوا يكتبون ويتحدثون عن التعليم والسياسة ..

ولم يكن ذلك بشير تطور محمود ...

ذلك أن الاتجاه إنما تمثل فى أن يجئ الفكر التربوى " بوقا " للقيادة السياسية .

ولا نريد أن نظلم التربويين ، إذ لم يكونوا وحدهم فى ذلك ، وإنما كان الاتجاه العام لكافة المجالات ... أعضاء فرقة موسيقية عيونهم معلقة بحركة يد المايسترو إن ذهبت يميناً ساروا وراءها وإن ذهبت يساراً هرولوا فى إثرها !

ولاحت فى السبعينات فرصة " المغايرة "

وكان من أولى المبادرات ، ذلك الجزء الذى كتبناه عن النظام السياسى من وجهة نظر نقدية فى كتاب " التربية ومشكلات المجتمع " المشترك مع أستاذنا المرحوم محمد الهادى عفيفى وآخر ..

لكن كثيرين تركوا الفرصة تفلت من بين أيديهم ..

ذلك أنه إذا صح ترك الباب مفتوحاً لمن يريد أن يكتب .. إلا " المنصب " الذى هو معقد الأحلام ، لا يجئ من باب " المغايرة " .

ووجد التربويون الحل الذى يريح ضميرهم ..

يسمحون لباحثين أن يكتبوا رسائل ماجستير ودكتوراه فى موضوعات التربية والتنشئة السياسية والصراع العربى الإسرائيلى .. وهكذا ، لكنهم لا يكتبون فى الكتب الجامعية التى يدرسها طلابهم وبالتالى يتخرج ألوف المعلمين فاقدين شروطاً أساسية فى الوعى السياسى .

حتى أصبح معروفاً أن التربويين – فى الغالب والأعم – هم من أصحاب منطق " المسايرة " ولذلك فهم أضعف الجماعات المهنية !

وأذكر أننى عندما بدأت – ولمدة سنوات – منذ سنة ١٩٨٤ أكتب فى قضايا سياسية بحتة فى الصحف اعتبر ذلك " نغما نشازاً " بل ونظر إليه البعض على أنه " تهور".

ولقد ظهر لى عام ١٩٨٣ كتيب عن الأصول السياسية للتربية بالاشتراك مع المرحوم د. فاروق اللقانى .

والحق أننى لم أكن راضياً تماماً عن الكتيب .. فقد شاركت فيه بضغط وإلحاح متصل يكاد يصل إلى حد المطاردة من الزميل الراحل .. ولم أعرف عن الكتيب شيئا بعد ذلك .

وها هـى الفرصـة تتـاح لـى لإعـادة الكتابـة بنفس العنـوان ولكنـى مـع الاختـلاف الجذرى حتى أن الكتاب الحالى يعتبر جديداً تماماً .

وقد جاءت مناسبة كتابته مع ذلـك العزم الـذى أرجـو مـن اللـه العلـى القديـر ، أن يعيننى على تنفيذه ، ألا وهو البدء بسلسلة كتب عـن " أصـول التربيـة " ، مثلمـا فعلـت فـى سلسلة " التربيـة والحضـارة " ، وسلسلة " فلسـفات تربويـة " ، وفضلـت أن أبـدأ بـالأصول السياسية ، لأنها هى التى تعانى من غياب واضح فى ساحة العلوم التربوية .

ولابد أن أصارح القارئ ، بأن طموحى أثناء التخطيط للكتـاب وأثنـاء كتابتـه كـان عاليا للغاية ، فإذا بى ، وقبل أن يكتمل المخطط الذى حلمت به ، أصاب بالإجهاد الفكرى فأكتفى بالموضوعات التى احتواها الكتاب .

أقول ذلك وأمامى أكوام المراجع الخاصة بموضوع كنت آمل أن أختـم بـه الكتـاب عن " موقع التعليم فى بناء القوة " ..

لقد خفت أن أواصـل الكتابـة وقـد بلـغ بـى الإرهـاق مـداه أن يجـئ فـى صـورة لا أرضاها .. وفضلا عن ذلك فإن صفحات الكتاب تعدت الأربعمائة صفحة .. وهـذا يـترتب عليه ارتفاع كبير فى سعر البيع يحجبه عن كثيرين !

وهكذا قنعت بأن يخرج الكتاب بفصوله الحالية مع وعى بأنه مازال فى حاجة إلـى استكمال .

وأخـيراً أرجـو أن أكـون قـد وفقـت إلـى درجـة يقبلهـا القـارئ ، لأنـى موقـن بـأن الاستيفاء الكامل للفن أو للعلم مطلب عسير المنال ..

وفقنا الله جميعا وسدد خطانا على طريق المعرفة ..

سعيد إسماعيل على

مصر الجديدة فى

١٩٩٧/٦/٢٧

المحتويات

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الفصل الأول

دراسة السياسة

أهمية الظاهرة السياسية :

يمكن لنا القول أن الاهتمام بالسياسة على تعدد مستويات ودرجات ومجالات هذا الاهتمام لم يعد مقصوراً على المتخصصين فى العلوم الاجتماعية أو المشتغلين بالسياسة ، ذلك أن كل إنسان يستطيع أن يلاحظ بسهولة فيما يحيط به من مواقف وممارسات ومناقشات أن أفراداً كثيرين يتحدثون فى موضوعات سياسية ويناقشون تساؤلاتها ، شأنها فى ذلك شأن القضايا المألوفة الأخرى فى حياتنا العامة التى تتصل بالدين والحب مثلا ، فكأننا جميعا نملك أفكاراً ومشاعر وميول ومعارف واتجاهات خاصة تتصل بالمسألة السياسية ، وإن دلّ ذلك على شئ فإنما يدل على أن عالمنا المعاصر قد أصبح عالما سياسياً إلى الدرجة التى تجعل من العسير على الإنسان أن يقف بعيداً أو منعزلا عن تلك المجادلات والحوارات والمناورات السياسية التى تدور على نطاق واسع ، مما سوّغ لبعض الدارسين أن يصفوا الإنسان الحديث بأنه " إنسان سياسى " (١).

غير أن هذا لا يعنى أن دراسة السياسة حديثة العهد ، إنما هى فى الواقع قديمة قدم الحياة السياسية نفسها ، فلقد نبه أرسطو منذ القدم إلى أن الإنسان كائن سياسى بطبيعته، ثم راحت فكرته هذه تتردد على أقلام الفلاسفة والنظريين على مدى العصور باعتبارها من بديهيات المعرفة السياسية ، وإلى أن ثبت للنظريين المعاصرين (بالعلم التجريبى) أن السياسة جوهر الإنسان بالفعل ، وأن عالم السياسة بشتى ظواهره ومظاهره تعبير عن هذا الجوهر . ومن هنا فإن دراسة الظاهرة السياسية تقتضى البدء بالتعرف على جوهر السياسة فى الإنسان ، ثم الانتقال إلى دراسة مظاهر الحياة الاجتماعية المعبرة عن هذا الجوهر والتى توصف لذلك بأنها سياسية (٢).

وفى هذا الصدد ينتهى التجريبيون المعاصرون إلى أن جوهر السياسة فى الإنسان يتمثل فى مقوم رئيسى هو استعداد الإنسان بطبعه للطاعة ورغبته فى السيطرة ، فلقد ثبت بالتحليل العلمى أنه ما من إنسان إلا ولديه (بطبعه) درجة من الاستعداد للطاعة ودرجة من

الرغبة فى السيطرة على الآخرين ، إنـه الجوهر الذى اصطلح على تسميته لدى علماء السياسة " بعلاقة الأمر والطاعة " ، وهو الجوهر الذى تنبعث عنه الظواهر السياسية قاطبة(٣).

وإذا كان الإنسان بطبعه سياسياً ، فلابد من التمييز بين تلقائية الحياة فى مجتمع ، وبين استعداد الإنسان بطبعه للعمل على متابعة تنظيم هذا المجتمع تنظيماً سياسياً ، إن تلقائية العيش فى مجتمع لها - بالبديهة - الصدارة التاريخية فى " عالم الإنسان " ، ذلك بأن استعداد الإنسان بطبعه للعمل على تنظيم مجتمعاته كان باليقين - فى حاجة إلى عامل الزمن ، إلى التدريب والتجربة لكى يمارس هذا الاستعداد فى أعمال تنظيمية ، ولكى يتقدم مضطرداً نحو بلوغ المثل الأعلى فى مجال هذا التنظيم ، وفى هذا المجال الثانى يظهر فن السياسة ، أى الإتقان والإبداع فى مجال السياسة ، إن تلقائية الحياة فى مجتمع هى حقيقة خالدة ، ترتبط بجوهر السياسة فى الإنسان ، ومن ثم فهى ليست مكتسبة ، واستعداد الإنسان للعمل على تنظيم هذا المجتمع سياسياً هو أيضا جوهر فيه وليس مكتسباً ، ولكن المكتسب هو تنمية قدراته على التنظيم ، ومن ثم قدراته على العمل الفنى (٤).

من أجل هذا اتسمت الظاهرة السياسية بالتعقد وتعدد الأبعاد ، فهى تتميز بعلاقات أساسية ثابتة ، كما تخضع للتطور ، وتعكس طبيعة الثقافة السائدة فى محيطها ، وهى ترتبط أيضا ارتباطاً وثيقاً بمجالات النشاط الإنسانى الأخرى ، ولذلك فقد تعددت أيضا المنظورات التى يستخدمها المتخصصون فى دراستها ، فتميل فرق مختلفة من بينهم إلى التركيز على جوانب محددة فى هذه الظاهرة ، بينما تؤكد فرق أخرى على أهمية جوانب أخرى (٥).

وقولنا بالطبيعة السياسية للإنسان لا ينبغى أن يجعلنا نقبل ما تراه بعض المدارس باعتبار الظاهرة السياسية نتاجا لقوى غامضة مجهولة غير محددة ، فما الذى صنع النسق أو النظام السياسى وكيف جاء إلى الوجود ؟ ومن الذى سبب التطور فى الظاهرة السياسية ونقلها من ماضيها ؟ وأخيراً كيف ولدت الثقافة وكيف أصبح لها كل هذا الأثر على سلوك الناس ؟ وكيف أن ثقافات جزئية معينة تتمتع بنفوذ يفوق ثقافات جزئية أخرى ؟ وباختصار شديد : أين هو دور البشر بالنسبة لهذه الظاهرة السياسية ؟ لا تجيب هذه المدارس على هذه الأسئلة ، فهى تدرس الظاهرة السياسية وكأنه لا دور للبشر فيها (٦).

إن البشر هم لحمة الظاهرة السياسية وسداها ، هـم الفاعلون الوحيدون فـى داخل هذه الظاهرة ، بعضهم يمارس القوة على الآخرين ، ويقنـع هـؤلاء الآخرون بذلك معظم الوقت ، ولكنهم لا يعدمون وسيلة كمحاولة التأثير على من يملك عليهم القوة ، فـإن ضـاقت بهم السبل أو أعيتهم الحيلة خرجوا عليه عندما يلمحون بصيصاً من الأمل فـى إمكان انتصارهم ، بهذا نضع الظاهرة السياسية فى إطارها الصحيح وهو المجتمع ، فهى لا تقوم فى فراغ ، ولا تنفصل عن جوانب النشاط الإنسانى الأخرى ، وإنما هى مجرد جانب محدد من هذا النشاط ، قد نختلف فى تحديد مدى أولويته ، ما إذا كـان هـو الـذى يحكم جوانب النشاط الأخرى أم يتأثر فقط بها ، ولكن لا بد من الاتفاق على أهميته وعلى تفاعلـه الوثيق مع هذه الجوانب [٧].

من هنا كان لابد أن تتغير مفاهيم وطبيعة ومجال الدراسة السياسية من عصر إلـى عصر ، فنجد أن أرسطو الذى وضع اللبنات الأولى لهذا العلم قد استخدم اصطلاح السياسة بمعنى واسع للغاية بهدف أن يغطى " بنية أو تركيب العائلة " ، إلى جانب اصطلاح الدولة، وهو ما يعرف باسم " *Polis* " ـ والسيطرة على العبيد ، ومفهوم الثورات ، وتعليقات حول ، " الديمقراطية " البحتة . والسياسة عند أرسطو تشتمل على كيانات وطنية أو إقليمية أو دولية ، وكذلك بنية أو تركيب الاتحـادات العماليـة والمنظمـات الإقليميـة ، ويمكن قبول التعريف من هذا النوع عندما كان علم السياسية هو " علم العلـوم " ، كمـا تصـوره أرسطو والذى يقدم المعرفة والفهم إلى أولئك الذين يدبرون شئون الدولة " *Polis* " كمـا يساعدهم على تنسيق جميع الأنشطة الأخرى فى المجتمع بحيث تنتج حياة طيبة لمن يحيون فيها [٨]، لكن الأمر قد اختلف فى العصر الحالى ، كما سنبين فيما بعد .

ولعل كل هذا يبيح لنا أن نقول أن " المعرفة السياسية " بصفة خاصة قد تفوق كل ضروب المعرفة البشرية الأخرى نسبياً ، وذلك لاعتبارات كثيرة ، فى مقدمتها عراقـة هذا الضرب من المعرفة ، حتى ليخيل للمرء – علـى خـلاف مـا يعتقده كثيرون – إنـه أسبق صور المعرفة جميعاً ، فحيثما تعدد الناس فى مجتمـع ، كـان حتمـا أن يتـأمر أحدهـم أو أن يؤمروه عليهم ، بل ربما كانت هذه الخطوة الطبيعية الفطريـة أسبق مـن تفكير الجماعات الأولى فى الآلهة ، أو أنها كانت ، على الأقل ، الخطوة التاليـة للرسـالات الدينيـة الأولـى ، وربما فسر ذلك ما هو معروف من تأليه الملوك قديماً ، وما تناقلتـه الأجيـال المتعاقبـة عن نظرية التفويض الإلهى وملحقاتها كأساس لسلطة الملوك والحاكمين [٩].

والأمر الثانى الذى يجعل المعرفـة السياسـية أكـثر أنـواع الفكـر البشـرى نسـبية أو اعتبارية هو اتصالها الوثيق بكيان الفرد وبحرياته وحقوقه العامة ، فلا شك فى أن الناس إذ خلقوا متفاوتين فى القوة بمختلف صورها ، وإذ فرضت عليهم الحياة الفطرية الأولـى حكـم الأقوياء الجامح ، لم يكن ليشغل بالهم تنظيم العلاقـات الجاريـة فيهـا بينهـم بقـدر مـا شـغلهم التفكير فى علاقتهم بالأقويـاء المتسلطين عليهم وعلـى أرزاقهـم وحرمـاتهم ، وبخاصـة إذا لاحظنا أن ذلك النوع من الحكم لـم يعـرف بـالطبع حـدوداً يلتزمهـا ، أو قواعـد يرعاهـا ، وبذلك لم تكن المعرفة السياسية أعرق صور المعرفـة الإنسـانية فحسـب ، بـل كـانت كذلـك أكثرها غوراً فى مشـاعر النـاس ، وأغناهـا نصيبـاً مـن عنايـة واهتمـام الجماعـات الشـعبية المتعاقبة ، ومن ثم زادت مادتها ، وتكاثرت نظرياتها ، وتضاعفت لكل ذلك اعتباريتها .

ومن ناحية ثالثة [١٠] ، تميزت المعرفة السياسـية بمؤثـرات لا تكـاد نجدهـا فـى أى نوع من أنواع المعرفـة الأخـرى ، ونعنـى بذلـك تـأثير الحاكميـة ، وبخاصـة فـى العصـور السالفة – فى اتجاهات الفكر السياسى ، فالحـاكم بسيفه ومالـه وبوعـده ووعيـده ، قـد خلـق تيارات متنوعة فى خضم ذلك الفكر ، وليس " هوبز " المثل الوحيـد لدعـاة الفكـر السياسـى الملكى ، كما أن سقراط لم يكن أول ولا آخر ضحايا الرأى الحر والتفكير الطليق .

علم السياسة ، مفهوما وموضوعا : -

عـرف معجـم ليـتره السياسـة عـام ١٨٧٠ بقولـه : " السياسـة علـم حكـم الـدول " ، وعرّفها معجم روبـير عـام ١٩٦٢ بقولـه " السياسـة فـن حكـم المجتمعـات الإنسـانية " . إن التقريب بين هذين التعريفين اللذين يفصل بينهما قرن من الزمـان أمـر هـام ، إنهمـا كليهمـا يجعـلان الحكـم موضـوع السياسـة ، ولكـن التعريـف الحديـث يشـمل حكـم الـدول وحكـم المؤسسات الأخرى ، وكلمة الحكم تعنى عندئذ ، فى كل جماعـة مـن الجماعـات ، السـلطة المنظمـة ومؤسسـات القيـادة والإكـراه ، ويـدور جـدل واسـع بيـن المتخصصيـن حـول هـذه القضية ، فبعضهم ما يزال يرى أن السياسة هى علم الدولة من حيث أن الدولة هى السـلطة المنظمة فى الجماعة القوميـة ، ولكـن أكـثر البـاحثين يـرون أن السياسـة هـى علـم السـلطة المنظمة فى الجماعات الإنسانية كافة [١١].

وليس لهذا الجدل من شأن ، ذلـك أن الذيـن يُعرّفـون السياسـة بأنهـا علـم السـلطة عامة يعترفون هم أنفهسم بأن السلطة تبلغ فى الدولة أكمل صـورة ، وأتـم تنظيـم ، وأن مـن

الواجب أن تدرس فى هذا الإطار خاصة ، أما فى الجماعات الأخرى فهى جنين ، ومع ذلك فإن تعريف السياسة بأنها " علم السلطة " يتفوق علـى التعريف الآخر تفوقاً أساسياً ، لأنه وحده يسمح بالتحقق من صحة فرضيته الأساسية ، فحين ندرس السلطة فى جميع الجماعات دراسة مقارنة ، نستطيع أن نكتشف الفروق بين السلطة فى الدولة والسلطة فى الجماعات الأخرى إذا كان فى هذه الجماعات الأخرى سلطة ، أما إذا اقتصرنا على دراسة السلطة فى إطار الدولة وحده ، دون مقارنة بينها وبين السلطة فى غير ذلك ، لم نستطع أن نتحقق من صدق الفرضية التى نكون قد فرضناها عن وجود فرق فى الطبيعة بين الشيئين.

ومن هذا نجد أنه يمكننا التمييز بين اتجاه يرى الأخذ بتعريف ضيق لعلم السياسة فيقصره على دراسة الأنماط المتنوعة للمؤسسات التى تتصف أساسا ودائما بأنها مؤسسات سياسية (كالدولة وما يتفرع عنها من مؤسسات) ، واتجاه يأخذ بتعريف واسع لعلم السياسة يقصره على الوظائف السياسية ويعالج السياسة كنشاط ، ويميل أنصار هذا الاتجاه إلى الاهتمام بمعظم جوانب النظم الاجتماعية ، ويجدون الظواهر السياسية فى كل مكان تقريبا : فى الأسرة ، فى النقابة ، فى دور العبادة (١٢).

والواقع أن الفارق الجوهرى بين الرأيين مصدره موقف العلماء من الدولة ، فأصحاب الاتجاه الأول يرون أن هناك فارقاً جذرياً بين طبيعة الدولة وطبيعة المجموعات البشرية الأخرى كالنقابة والقبيلة مثلا ، فالدولة وحدها تتمتع بالسيادة ، أى السلطة المطلقة، أما المجموعات الأخرى فسلطتها ناقصة ، أو مستمدة من سلطة الدولة ، وأصحاب الاتجاه الثانى يرون أنه لا فرق بين الدولة من حيث كونها مجموعة بشرية وبين أية مجموعة أخرى كالنقابة أو القبيلة ، وبالتالى تكون مظاهر السلطة فى هذه المجموعات كلها واحدة ، وتستحق أن تدرس ، وكل الفرق فى رأيهم بين المجموعة البشرية التى يطلق عليها اسم دولة وبين كل مجموعة من المجموعات الأخرى ينحصر فى الكم لا فى الكيف أما طبيعة هذه المجموعات فواحدة (١٣).

وفى ضوء هذا نستطيع القول أن السياسة هى فن ، وعلم ، يندمجان معاً فى عملية ممارسة السلطة ، وذلك كما يتضح مما يلى :

فالبعد الأولى للسياسة أنها ضرب من الفن ، ومن ثم يمكن القول أن الذين يعتبرون السياسة فنا يعتقدون أن هناك مجموعة مهارات سياسية لابد أن تتحقق عند كل من يضطلع بمهمة ممارسة السلطة ، وهذه المهارات تكتسب من خلال الخبرة العملية ، لكن الخبرة

وحدها ليست كافية ، إذ يتعين أن تتوافر عند هؤلاء الأشخاص مميزات أو خصائص فريدة كالقدرة على الخيال الخصب الخلاق ، وبعد النظر ، والإلهام ، والقدرة على بلوغ الغاية وتحقيق الهدف بنجاح من خلال اختيار أنسب وأدق الوسائل ، ومعنى ذلك أن السياسة تحتاج إلى نوع من " الحكمة العملية " (١٤).

أما فيما يتعلق بالبعد الثانى وهو السياسة كعلم ، فإن مصدر تأكيده يرجع إلى الاعتقاد بأن حكم الناس ممكن فقط عن طريق المعرفة العلمية ، بدلا من الاعتماد على الصدفة والتخمين ودون حاجة إلى اللجوء إلى الحدس والمهارات الشخصية ، إذا كان العلم هو بناء منظم من المعارف المحققة القائمة على الملاحظة والتجربة ، وإذا كان قد تجمع لدينا الآن رقم ضخم من المعلومات حول عملية الحكم منذ أن بدأ الإنسان ينظم معلوماته حول التجمع الإنسانى فى نفس الوقت الذى أصبح من المسلم به أن دراسة المسائل السياسية للإنسان تعالج جانباً هاماً من العلاقات الاجتماعية ، فإن علم السياسة يحتل مكانة بين العلوم الاجتماعية (١٥).

وإذا كان كثيرون قد رأوا أن السياسة هى علم " السلطة " فقد عبر البعض عن هذا بأنها علم " القوة " وخاصة علماء السياسة التجريبيين ، لكن ربط المعرفة السياسية بفكرة القوة باعتبارها صلب عالم السياسة ليس بالأمر المستحدث تماما ، ذلك بأن المفكرين " الواقعيين " لم يترددوا – من قبل علماء السياسة التجريبيين المعاصرين – فى ربط عالم السياسة بظاهرة " القوة " وباعتبارها صلبه ، مع فارق واحد هو أن علماء السياسة التجريبيين المعاصرين إذ يبدأون من الواقع السياسى يستهدفون عن طريق الملاحظة والتجريب فهمه وتفسيره أو تحليليه دون العناية بتصوير قواعد عمل لمعالجته ، بينما سلفهم " الواقعيون " كانوا يبدأون هم الآخرون من الواقع (وهم لذلك واقعيون) لا يعنون بتفسيره أو تحليله بقدر اهتمامهم بتصوير قواعد العمل الواجب الالتزام بها ، انطلاقا من ذلك الواقع. ومن هنا كان الوصف الدقيق لآثار إمامهم " ميكيا فيللى " بأنه قدم للمعرفة السياسية الحديثة " فنا للسياسة لا " علما " . إن الفارق الأوحد إذن بين نظرة الواقعيين ونظرة العلميين يتمثل فيما نحن بصدده ، هو مجرد تفسير الواقع أو الاتعاظ به فى سلوك الحاكمين والمحكومين ، إنه الفارق بين العلم والفن ، لقد كان ميكيا فيللى ، ينطلق من تصوره للواقع السياسى ليقدم أصولا لفن الحكم تكفل له أقصى درجات الفاعلية ، ذلك بينما عنى علماء

السياسة التجريبيون المعاصرون بتحليل الواقع السياسى وتفسيره ، تاركين تقنين قواعد العمل فيه لرجالى الحكم والممارسين [١٦].

وتعود نشأة علم السياسة بمعناه الحديث إلى بدايات القرن التاسع عشر ، حينما اشتدت رغبة بعض الفلاسفة والمفكرين فى إقامة علم اجتماعى قادر على دراسة المجتمع الإنسانى باستخدام أدوات منهجية محايدة قدر الإمكان ، ولاشك أن الإنجازات الهامة التى حققتها العلوم الطبيعية (وعلى الأخص الفيزياء والأحياء والرياضة) كان لها تأثير بالغ فى هذا المجال [١٧].

وإذا كان علم السياسة قد أعلن منذ البداية اهتمامه الأساسى بإقامة نظرية فى الدولة، إلا أنه قد ارتبط ارتباطا مباشراً بعلم الاجتماع من خلال هدفهما النهائى المعلن وهو الإسهام فى تحقيق الإصلاح الاجتماعى وبناء مجتمع جديد لا يعرف الانقسامات والصراعات التى أدت وصاحبت الثورة الفرنسية .

على أن علم السياسة قد خضع أيضا خلال فترة نشأته لتأثير الدراسات القانونية ، فمنذ القرن السادس عشر تأكدت الصلة بين الدولة والقانون بفضل نظرية السيادة التى صاغها الفيلسوف السياسى الفرنسى بودان ***Bodin*** [١٨].

وفى الولايات المتحدة الأمريكية ظهر علم السياسة فى أواخر القرن التاسع عشر ، وفى غمرة الحماس الشديد لتطوير العلوم الاجتماعية كرد فعل أو نتيجة للتقدم الهائل الذى بدأت العلوم الطبيعية تحرزه منذ ذلك الوقت ، وظهر تأثر الدراسات الأمريكية بالفكر السياسى الألمانى المتصل بنظرية الدولة ، ثم شهد علم السياسة انتعاشاً واضحاً منذ عشرينات القرن العشرين بسبب جهود مدرسة شيكاغو " [١٩].

وفى أعقاب الحرب العالمية الثانية بدأ علم السياسة فى الولايات المتحدة يتجاوز القضايا السياسية التقليدية المتصلة بالبناء السياسى الرسمى والقواعد السياسية الرسمية ، ليهتم بالديناميات والعمليات السياسية . ومع أن علم السياسة فى الولايات المتحدة قد خضع لمؤثرات فكرية عديدة فى أعقاب الحرب العالمية الثانية ، إلا أن خضوعه للنزعة السلوكية كان عاملاً حاسماً فى تحديد اهتماماته النظرية والمنهجية اللاحقة [٢٠].

وقد وضعت لجنة خبراء اليونسكو سنة ١٩٤٨ ، تصوراً لموضوعات علم السياسة، وحددته بأربع موضوعات أساسية ، هى [٢١] :

١ - النظرية السياسية وتاريخ الأفكار السياسية ، حيث ينصب الاهتمام على دراسة الأساس الفلسفى والفكرى للسياسة ، مع الأخذ فى الاعتبار ، أن النزعة العلمية للدراسة السياسية تتضح عند التمييز ، بين الفلسفة السياسية ، والنظرية السياسية، فإذا استعملت نظرية مقابل فلسفة ، كان القصد من هذا الاستعمال التأكيد على " عملية " النظرية ، وتفضيل كلمة " نظرية " هو وجه من وجوه جهد الفكر السياسى المنهجى ، لتكوين نظريات عملية سياسية لها صحة النظرية العلمية الرياضية ، وبراهينها .

٢ - العلاقات الدولية فهى جزء من علم السياسة ، باعتبار أن دراسة السياسة الداخلية للدولة هى جزء من علم السياسة ، ، ودراسة السياسية الخارجية ، هى جزء من دراسة العلاقات الدولية، وعلم السياسة قد سبق علم العلاقات الدولية إلى الوجود ، لكن العلاقات الدولية وعلم السياسة يتناولان وجهين لواقع واحد ، هو المجتمع السياسى ، فبينما يتناول علم السياسة المجتمع السياسى فى ذاته ، يتناول علم العلاقات الدولية علاقات ما بين المجتمعات السياسية [٢٢].

٣ - الحكومات المقارنة : فبدون الدخول فى تفاصيل يرى علماء السياسة أن الحكومة هى الوحدة الأولية لدارسة السلوك السياسى ، ولا ترمز الحكومة للسلوك السياسى فحسب ، بل تحدده ، وتحدد الجماعات السياسية المناسبة ، ويهتم علم الحكومات المقارنة بدراسة المؤسسات السياسية والدستورية ، والحزبية ، وأنماط السلوك القيادى ، ومختلف العمليات والأنشطة التى تجرى داخل النظام السياسى للدولة[٢٣].

٤ - الإدارة العامة ، وتعنى الإدارة العامة بتحديد الإطار السياسى ، والأيديولوجى ، الذى يحيط بعمل الأداة التنفيذية فى الدولة ، والمقومات الأساسية ، التى يرتكز عليها النظام السياسى والدستورى للدولة ، والبحث فى كيفية وضع السياسة العامة للدولة وطرق الرقابة السياسية والحزبية ، والشعبية على عمل الجهاز الحكومى ، والبحث فى الأسس والمقومات التى ترتكز عليها نظم الإدارة المحلية ، باعتبارها المعبر الحقيقى عن ديمقراطية الإدارة [٢٤].

ومن هنا نستطيع أن نؤكد حاجتنا إلى أن ندرس علم السياسة لأننا بحاجة إلى ثورة منهجية فى نظرتنا للسياسة وفى ممارستنا لها ، والثورة الحقيقية هى ثورة منهجية ، إنها قبل كل شئ ثورة العقل المرتاب فى مسلماته الخاطئة ، لأننا إذا أحسنا استعمال العقل

استطاع أن يكون المحرر الأعظم للإنسانية ، ثم أن فهمنا للأشياء رهن بإمكان تحليلنا لها تحليلاً عقلانياً ، وتحليلنا العقلى لمسلماتنا السياسية هو سبيلنا لتبين ما هى عليه من خطأ أو صواب ، وموطن الخطأ الرئيسى فى نظرتنا للسياسة هو أننا اعتبرناها حتى الآن نشاطاً سلطوياً محوره " الحاكم " ، والنظرة الصحيحة إليها هى أنها نشاط إنسانى محوره " الإنسان " ، وعلاقة الحاكم بالمحكوم هى الصفة المميزة للنشاط السياسى عن غيره من النشاطات الإنسانية ، وحيث لا تكون هذه العلاقة لا تكون سياسة ، ولا تكون دولة ، ولا يكون علم سياسة ، ولكن الاستسلام لهذه العلاقة السلطوية ، والاسترسال فى درسها أنسيانا أن علاقة الحاكم بالمحكوم هى علاقة إنسان بآخر ، وأن غايتها الحقيقية هى تحقيق إنسانية الاثنين لا إلغاء إنسانية أحدهما تعزيزاً لسلطة الآخر أو قدرته (٢٥).

ويحدد باحثون غاية تدريس علم السياسة اليوم فى إعداد الإنسان السياسى لمستويات وتحديات مجتمع المعلوماتية بمختلف وجوهها الفردية والقومية والدولية ، وتدور هذه المسئوليات فى العالم المتقدم حول إعداد المواطن لصيانة السلام ولاستخدام الطاقة الذرية وغيرها من الطاقات العلمية استخداماً سلمياً ، وللمشاركة فى تحرير الإنسانية من التخلف أى فى جعل الحرية والعدالة والرفاهية حقائق فعلية فى حياة البشر ، وتتناول هذه المسئوليات فى العالم الثالث إعداد المواطن للحكم الذاتى ، وتعويده نظام التناوب القانونى والسلمى للسلطة ، وتحريره من زوايا التخلف وبقايا الاستعمار ، ورد الاعتبار الإنسانى لشخصيته وحياته ، ويعنى هذا أن مسئولية علم السياسة الأساسية هى اليوم ، كما كانت بالأمس هداية الإنسان إلى الطريق السياسى ، الذى يفضى به إلى الحياة السعيدة فى ظل الحرية والعدالة والكرامة والسلام (٢٦).

الاهتمام بدراسة *الأبعاد السياسية لبعض العلوم الإنسانية والاجتماعية* : -

إذا كنا نحاول فى هذا الكتاب أن نؤصل لدراسة التربية " سياسياً " فإنما نعد هذه الخطوة استكمالاً لخطوات أخرى سبقت فى بعض المجالات العلمية ، ونسوق على ذلك مثالين لعلمين وهما :

- **الاقتصاد السياسى** (٢٧) : وقد اتخذ هذا المصطلح للتعبير عن عمل الفرد والجماعات على توفير الحاجات بأسهل وسيلة وأقل مجهود مع احترام كل لحقوق الآخر ورعاية الدولة لمصالح الأفراد والجماعات ، ويقصد بالاقتصاد توجيه قوى

الإنسان بالعمل نحو الإنتاج فى الزراعة والصناعة والتجارة ، ويقصد بالسياسى أثر الإنتاج وتنمية الثروة فى سياسة الجماعة والدولة واتباع سياسة المنافسة الحرة كما فى القرن الماضى أو التخطيط لما بعد الحرب العالمية الثانية ، وقد غطت المشكلات الاقتصادية على الأزمات السياسية وأصبح الاقتصاد من دعائم تنظيم وحسن سير الحياة السياسية للجماعات والعلاقات الدولية فى الأسرة الدولية .

- **الجغرافيا السياسية** [٢٨]: ويقصد بها الصلة القائمة بين السياسة وعلم الجغرافيا وخاصة المكان والمناخ ، وكتب المفكرون الألمان الكثير فى صدد هذا العلم ليبدوا أفكارهم فى المجال الحيوى وضرورة حصول الأعداد المتزايدة من الألمان على المكان اللازم لاستيطانهم وهجرتهم ، ومن شأن هذه الجغرافيا – بهذا المعنى – التشجيع على الحرب تحقيقاً لأغراض سياسية ، لكن هذا ليس قائما فى كل الأحوال .

لكن أوثق مجالين لهما اتصال حميم بالتربية ، وظهرت فيهما جهود ملموسة فى دراسة الأبعاد السياسية لكل منهما إلى الدرجة التى أصبحنا نرى لهما مكاناً على الخريطة المعرفية كنسقين معروفين متميزين ، هما : علم الاجتماع السياسى وعلم النفس السياسى .

- **علم الاجتماع السياسى** : التعريف الموجه لعلم الاجتماع السياسى أنه دراسة الظواهر والنظم السياسية فى ضوء البناء الاجتماعى والثقافة السائدة فى المجتمع[٢٩] ، ويلتقى مصطلح " علم الاجتماع السياسى بمصطلح " علم السياسة " إلى حد كبير ، فيما عدا أن المصطلح الأول يتعدى الثانى بالالتفاف إلى وجهة النظر العلمية الموضوعية الشاملة التى تبدأ من تداخل الظواهر السياسية وتساندها مع غيرها من ظواهر المجتمع .

ويسعى علماء الاجتماع السياسى لدراسة واقع الأحوال والظروف الثقافية والاجتماعية والاقتصادية على " البناءات والعمليات السياسية " [٣٠] ، فعمل علم الاجتماع السياسى بالتالى يدور حول وصف أشكال التماثل بين جميع الجماعات السياسية السائدة فى البناء الاجتماعى القائم ، بالإضافة إلى العلاقات بين الجماعات وتنظيمها الذى قد يكون متدرجا وفيدراليا أو متماثلا وفق ادعاء المفهوم الديمقراطى [٣١].

ولما كان الأمر كذلك فإن علم الاجتماع السياسى يعالج النظم السياسية : الرسمى منها وغير الرسمى ، كأجزاء من النسق الاجتماعى ، ليست قائمة بذاتها ، ولكن داخل إطار المجتمع ، ويركز علم الاجتماع السياسى دراسته على " الصفوات " *Elites* ومجموع أعضائها وعلى تنسيق مظاهر الصراع بين " جماعات المصالح " والجماعات ذات النفوذ (الرسمى) ، بالإضافة إلى التركيز على دراسة تشكيل وجهة النظر الساسية ، وقد اهتم علم الاجتماع السياسى أخيراً على وجه الخصوص بالأحزاب السياسية كنظم اجتماعية ، فضلا عن اهتمامه القديم بالأنظمة الاستبدادية والدكتاتورية ، وعلم الاجتماع السياسى أولاً وأخيراً جزء من علم الاجتماع ، الذى أخذ فى تحويل " علم السياسة " تقدمياً فى اتجاه واهتمام أوسع بالواقع الإمبريقى (٣٢).

وفى بعض التعريفات لعلم الاجتماع السياسى نجد تشابهاً كبيراً مع ما يثار عادة فى علم السياسة نفسه ، فالبعض عرّف علم الاجتماع السياسى بأنه علم الدولة (٣٣) ، لكن الغالب هو تعريفه بأنه " علم السلطة " وإذا درسنا السلطة فى كل المجموعات الإنسانية بطريقة مقارنة ، سنتمكن من اكتشاف الفوارق فى طبيعة السلطة فى الدولة والسلطة فى المجموعات الأخرى ، إذا هى وجدت ، وعلى العكس ، إذا اقتصرنا على دراسة السلطة فى إطار الدولة فقط ، نحظر على أنفسنا مقارنتها مع السلطة فى المجموعات الإنسانية الأخرى، والتحقق انطلاقاً من ذلك ، من أن الفرق فى طبيعة السلطة ، ربما كان لا وجود له فى الواقع (٣٤).

وعلى الرغم من الجهود الضخمة التى بذلها علماء الاجتماع السياسى خلال العقود الأخيرة من أجل تحديد دقيق لنطاق علمهم ، إلا أن التفرقة بين علم الاجتماع السياسى وعلم السياسة قد تبدو أمراً صعباً فى كثير من الأحيان إلا إذا اعتمدنا على الاهتمامات التقليدية لكل من العملين ، فعلى سبيل المثال نجد علماء السياسة - كما أشرنا من قبل - يبدون اهتماما خاصاً بدراسة أساليب الحكم وأدواته بما فى ذلك العمليات التشريعية والإدارية والقانونية دراسة وصفية ، وعلى الرغم من اهتمام هؤلاء العلماء بالجانب الرسمى للعمليات السياسية ، إلا أن كتاباتهم الحديثة تشير إلى اهتمام متزايد بالسياق الاجتماعى - الاقتصادى، مما جعلهم أكثر قرباً إلى علم الاجتماع السياسى ، وأشد بعداً عن علم السياسة بمعناه التقليدى ومن المرجح أن هذا ما جعل عالم الاجتماع السياسى بوتومور

Bottomore يؤكد أن الاختلاف يعتبر طفيفا بين كل من علم السياسة الحديث وعلم الاجتماع السياسى [٣٥].

وإذا حاولنا تتبع نشأة علم الاجتماع السياسى وجدنا أن هناك اختلافا بين العلماء فى هذا التحديد ، فنرى أن العالم رونسمان *Runciman* فى كتاب له باسم " العلوم الاجتماعية والنظرية السياسية " *Social Science and Political Theory* يرجع نشأة هذا العلم إلى تلك اللحظة من تاريخ الفكر السياسى التى تم فيها التمييز بين ما هو اجتماعى وما هو سياسى ، وعندما ظهر المفهوم الجديد " للمجتمع المدنى " مقابل مفهوم " الدولة " . وقد حدد " رونسمان " ذلك سنة ١٨٤٠ عندما كتب كارل ماركس نقده لكتاب " هيجل " " فلسفة القانون " *Philosophy of Law* ، وعندما كتب " فون شتامين " *VonStein* كتابه " تاريخ الحركات الاجتماعية فى القرن التاسع عشر *History of Nineteenth Century Social Movements* على أساس أن ذلك يعتبر أول تصور امبريقى لهذا التمييز بين المجتمع والدولة ، وفضلا عن ذلك فإن " هوبز " و" لوك " و " فيرجسون " *Ferguson* و " هيجل " قد أضافوا أبعاداً جديدة لهذا الموضوع [٣٦].

ويتفق العالم " ليبست " *Lipset* مع " رونسمان " بالنسبة للاتجاه العام الذى يسير فيه ، وإن كان يختلف معه فى تحديد الفترة الزمنية بالتحديد ، حيث نراه يرجع نشأة الاجتماع السياسى إلى الأزمات التى نتجت عن حركات الإصلاح الدينى وكذلك الثورة الصناعية ، وما تبع ذلك من انهيار المجتمع التقليدى ثم كشف الاختلافات بين الدولة والمجتمع . وقد برزت نتيجة لذلك مشكلة حيوية هامة تنحصر فى كيفية مواجهة المجتمع للصراع المستمر بين أفراده وجماعاته ، وكذلك المحافظة على التضامن الاجتماعى ، والشرعية التى تتميز بها سلطة الدولة [٣٧].

وهناك اتجاهان فكريان أساسيان يمكن أن نميزهما فى الكتابات النظرية والامبريقية فى ميدان الاجتماع السياسى : الاتجاه الأول يمكن أن نطلق عليه أنه اتجاه واسع النطاق *Macroscopic* ويتناول الأسس الاجتماعية للقوة فى كافة القطاعات النظامية بالمجتمع ، ويتخذ هذا المنظور من أنماط التدرج الاجتماعى وما يترتب عليها من آثار ونتائج تنعكس على السياسة محورا لتحليلاته التى تتناول أساساً التنظيم الاجتماعى والتغير الاجتماعى ، أما الاتجاه الثانى فهو اتجاه ضيق النطاق *Microscopic* يرتكز فيه علم الاجتماع السياسى على التحليل التنظيمى للجماعات والصفوات والقيادات السياسية ،

وهناك تتضمن بؤرة التحليل دراسة التنظيم الرسمى وغير الرسمى للأحزاب وصلتها بالبيروقراطية الحكومية ، والنظام القانونى ، وجماعات المصالح والسلوك الانتخابى (٣٨).

علم النفس السياسى : أخذ عالم السياسة ليبمان ***Lipman*** على علماء السياسة تجاهلهم للبعد النفسى فى تحليل الظاهرة السياسية ، وفى نفس الوقت عبرّ عالم النفس ليتمان ***Lithman*** عن استيائه من قصور تناول علماء النفس للظواهر السياسية والاجتماعية فى إطار واحد (٣٩).

ويشير أحد أساتذة العلوم السياسية العرب إلى أن علماء السياسة وجدوا أنفسهم فى مواجهة بعض الظواهر لا يستطيعون إزاءها تجاهل العوامل النفسية فى تحليل الظاهرة السياسية ، كما أن من شأن إغفال البعد النفسى من التحليل أن يؤدى إلى محدودية القدرة التفسيرية لما يقدمونه من آراء ، فظاهرة مثل الإحياء الدينى فى العالم ، والتى تأخذ فى مصر شكل تطرف دينى ، كذلك الولاءات الإثنية والطائفية غير القومية بوجه عام ، كان المتصور وفقا للنظريات الحديثة أن تنتهى نظراً للاهتمام بالتعليم والانتقال من الريف إلى الحضر ، وحركة التصنيع وسهولة الانتقال من بعد إلى آخر والتعرض لوسائل الإعلام والأقمار الصناعية التى جعلت من العالم كله وكأنه قرية واحدة ، كل هذه العوامل كان من شأنها أن تقضى على المذهبية والإقليمية والعشائرية والقبلية .. الخ من هذه الانتماءات . ويضيف إلى أن كل هذه المتغيرات التى كان من المتوقع حدوثها ولم تحدث والتى كانت تحلل من قبل استناداً إلى عوامل بيئية أو هيكلية أو بنائية قد طرحت على الذهن أنه لابد من أن تكون هناك أبعاد أخرى فى تحليل الظاهرة غير محسوب حسابها ، وقد تكون هى المتغيرات النفسية فى تحليل الظاهرة (٤٠).

والأسلاف الحقيقيون لعلم النفس السياسى هم بلاشك الذين وضعوا اللبنة الأولى لذلك العلم من خلال كتاباتهم المبكرة مثل جراهام ولاس ***Graham Wallas*** من خلال مقاله الذى نشره سنة ١٩٠٨ بعنوان الطبيعة الإنسانية فى السياسة ، ثم إسهامات هارولد لاسويل ***Harold Lasswell*** سنة ١٩٣٠ فى علم النفس المرضى والسياسة ، ثم كتاب هانز أيزنك ***Hans Eysenck*** سنة ١٩٥٤ عن " علم النفس السياسى " ثم كتاب بنفس العنوان صدر كمجموعة مقالات عن الجمعية الدولية لعلم النفس السياسى ***International Society of Political Psychology*** ثم كتاب جين ناستون ***Jeane Knuston*** باسم كتيب فى علم

النفس السياسى سنة ١٩٧٣ ثم كتاب وليام ستون *William Stone* فى علم النفس السياسى سنة ١٩٧٤ (٤١).

وقد أدى التقدم الذى حدث فى مجال القياس النفسى الذى بدا واضحا خلال الحرب العالمية الثانية كنتيجة مباشرة لفعالية وأهمية الاختبارات والمقاييس بمحك نجاحها فى المهام التى أوكلت إلى السيكلوجيين خلال الحرب ، فنشأ عن ذلك ظهوربعض الاختبارات الهامة فى قياس الذكاء مثل اختبار ألفا واختبار بيتا ، وقد استخدمت هذه الاختبارات إبان الحرب العالمية الثانية لاستبعاد الجنود المضطربين من الجيش ، مما أدى إلى إحساس القادة السياسيين والعسكريين بأهميتها فاستخدمت الاختبارات على نطاق واسع فيما بعد عندما أثبتت قدرتها التميزية بين الجنود ، ثم بدا الأمر يفرض نفسه ، وتبدو الحاجة ماسة إلى وجود أساليب تقيس متغيرات غير عقلية كسمات الشخصية والاتجاهات والميول والإهتمامات (٤٢).

من هذا المنطلق وببداية الاهتمام بتطوير أدوات القياس من اختبارات ومقاييس الشخصية والذكاء والميول والاستعدادات والاهتمامات بدأ الباب ينفتح واسعاً أمام إجراء دراسات أمبريقية فى إطار علم النفس السياسى .

أزمة الفكر السياسى والحاجة إلى التجديد :

الفكر السياسى العربى فى أزمة ، ذلك أمر لا ريب فيه ، ولا جدال ، وهى أزمة عميقة وقديمة ويعاد إنتاجها كلما جرت محاولة لإيجاد حلول ومخارج لها ، وتلك واحدة من مفارقات وضعنا العربى التى لا تحصى ، وتزداد الفجوة بفعل هذه الأزمة وبفعل تفاقمها وغياب الحلول لها بين الفكر والواقع ، فيبدو الفكر فى واد ، والواقع فى واد آخر ، ويتحول الفكر أكثر فأكثر إلى شعارات تحاكى المشاعر والعواطف والغرائز وتبتعد عن العلم والمعرفة ، وعن العقل والمنطق ، وتتولد من جراء ذلك ظاهرات سياسية واجتماعية من نوع ما نشهد فى أيامنا هذه ، وتعجز الدولة العربية بسبب طابعها الاستبدادى الغالب ، وتعجز مؤسسات المجتمع المدنى عن فهم هذه الظاهرات ، وعن معرفة وتحديد أسباب بروزها وعن مواجهتها ومعالجة النتائج المتولدة عنها بالخطط السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية ، ويؤدى هذا العجز المتراكم إلى تراجع دور الجماهير ودور الدولة ، وتغرق الدولة فى مزيد من القطيعة بينها وبين المجتمع ويزداد استبدادها ،

ويتسع ويتعمق الموقف السلبى من الدولة لدى فئات واسعة من الناس ، ويصبح المجتمع كله أسير أزمة عامة ، أزمة بنيوية – إذا صح التعبير والتفسير – أزمة هى فى نهاية التحليل ، الشكل الراهن لحالة التراجع والتردى التى نحن فيها [٤٣].

ويرصد بعض الباحثين عدة مظاهر للأزمة وفقا لتعدد زوايا الرؤية ، فهناك من يراها متمثلة فى :

- غياب الرؤى الاستراتيجية ، والشاملة ، وسيادة الرؤى الآنية والحلول الجزئية[٤٤]، إذ يمكن القول أن الحسابات الاستراتيجية باعتبارها ذلك التخطيط المستقبلى والاستشرافى الواعى بحاجات وإمكانات الشعوب والهادف لأفضل استثمار ممكن لطاقاتها تعد سمة أساسية للمجتمع المتقدم ، يعد افتقادها دليلا على التخلف الفكرى والسياسى الذى يرتبط فى الغالب بمجتمعات ودول العالم النامى والذى يحرمها من تراكم المعرفة والخبرة ، فضلا عن الاقتصاد والثروة ، فمن مميزات التخطيط الاستراتيجى ، أنه يتيح الفرصة للقائمين به للتكامل والتراكم والاستمرارية دونما حاجة للاستبدال والهدم والإلغاء أمام سطوة التناقضات التى قد تنجم عن المبادرات العشوائية والحلول الجزئية وغيرها .

- سيادة التفكير الأمنى على حساب المجتمعى [٤٥] : فنظرة فاحصة أو حتى سريعة تؤكد هذا الملمح فى ثقافتنا وحياتنا العربية بوجه عام ، وهو ملمح يؤكد غلبة الجزء على الكل ، والقصور على الشمول ، فالأمن هو قطاع ضمن قطاعات عديدة ، ووظيفة ضمن وظائف متعددة فى إطار الهياكل الاقتصادية والاجتماعية التى تتخللها وظائف الدولة المعاصرة كما أن الأمن على صعيد آخر هو جماع لعوامل الاتساق والتوافق الإقليمى بين عناصر الأرض والبشر والتاريخ ، وأى خلل فى هذا التوافق يؤدى إلى التوتر وعدم الاستقرار بالقدر الذى ينفى الإحساس بالأمن رغم أى ترتيبات اصطناعية قد تحاول السطو والالتفاف حول هذه الحقيقة الطبيعية اعتماداً على تشييد عنصر ما وهدم آخر مما يخلق فى النهاية كيانات لا آمنة ضمن بنية ما مشوهة .

- النظرة الأحادية للأشياء وفقدان أدب الاختلاف [٤٦] : وهو ملمح شديد الإشكالية ، وفى ذات الوقت شديد الأهمية ، إذ يتكون من مركب مقصد اجتماعى ، اقتصادى، سياسى ، ثقافى فى تداخل ملحوظ يؤكد على وينبع من حالة التخلف الهيكلى

العربى بوجه عـام ، كمـا أنـه ملمـح يبـدو مسـتقلا عـن الملمحيـن السـابقين وناتجـا منطقيا لهما ولغيرهما كذلك ، كتعبير عام عن واقع مجتمعات تعيش مناخ التخلـف، بكثير من تجلياته ، جوهره النظرة إلى الأشياء والوقائع من زاوية واحدة، وهو مـا لا يحقق رغبات ومصالح الأطراف المتباينة بما يثير خلافات تفتقـد لآداب إدارتهـا فى ضوء منطق الهيمنة والسعى نحو تحقيق الأهداف الكلية دون اعتبار للآخريـن، وفى ذات الوقت العجز عن توليد المصالح المشـتركة وبنـاء الموقـف الثـالث الـذى يشـكل روح الوسـطية الفكريـة والسياسـية المتسـامحة ، وهـذا العجــز عــن إدارة اختلافاتنا أو الاتفاق حولها يجد دوافعه فى أمور وحقائق وسمات تتجذر فى التربـة السياسية والثقافية العربية .

ويرى باحث لآخر [٤٧] ، أن الفكر السياسـى العربـى لـم يكـن فكـراً علميـاً مطابقـاً للواقع وكاشفاً لطرقه الفعلية والمحتملة ، إنه فكر أيديولوجى بالمعنى السيئ للكلمة، فهو فكر مغلوط عن واقع وهمى ، وليس فكراً صحيحاً أو مغلوطاً عن واقع فعلى، إنـه فكـر مغلـوط لأن الواقع العربى ليس موضعه ، بل موضوعه هو واقع آخر ، هو الواقع الذى استمد منـه أصلا ، وبالنظر إلى الطابع التلفيقى لهذا الفكر ، فإنه ليـس تمامـاً الفكـر الغربـى الأصلـى ، وإنما هذه الفكرة أو تلك من أفكاره ، وقد فصلت عـن سـياقها ووضعـت فـى سـياق آخـر لا تنتمى إليه إلى ذلك ، فالمصادر الأصلية للفكر السياسى الغربـى تمتـاز بإنبثاقهـا مـن نظـرة شاملة إلى العالم والمجتمع والإنسان ، وبأنها تنصب على الرقعـة الاجتماعيـة العامـة ، فـلا تقتصر على مصالح ضيقة لهذه المجموعة الاجتماعية أو تلك ، أما الفكر السياسـى العربـى المنقول عنها ، فهو يفتقر لهذه الخصائص جميعها ، إذ ضيّـق مصـادره كلهـا لينحصـر فـى الشكل السياسى دون سواه (وهو الشكل الذى يمثل محصلة ما سبق من نشـاطات معرفيـة وبالتالى نتيجتها) ، فهـو لا يلغيهـا ولا يوجـد بدونهـا ، بينمـا الفكـر السياسـى العربـى يبـدأ بالسياسة ، فيلغى جذورهـا الفلسـفية والمعرفيـة والاجتماعيـة كمـا أشـرنا ، ضاربـاً أسسـها التاريخية التى لا يحتاجها بسبب توفيقيته ، إلى ذلـك فهـو يضيـق السـاحة الاجتماعيـة التـى يسعى الفكر عادة إلى التأثير فيهـا ، فـلا يـرى مجتمعـا ، بـل طبقـة ، وفـى بعـض الأحيـان شريحة ، أو فئة ، ولا يرى التنوع الاجتماعى الـذى يجـب عليـه الاسـتجابة لـه ، بـل يـرى طبقتـه أو فئتــه أو شــريحته وقـد انتشــرت فـوق الرقعـة الاجتماعيــة بكاملهـا والتهمـت المجتمع[٤٨].

وفى تفسيره للأزمة ، يرى طيب تيزينى [٤٩] ضرورة التمييز بين نمطين للأزمة : الأولى يتحدد بأن قوام الأزمة الفكرية هو بالتعريف انسداد الآفاق ، والثانى يحدد الأزمة بأنها أزمة نمو ، ويؤكد تزينى أن أزمة الفكر السياسى العربى هى أزمة من النمط الأول ، أى أزمة آفاق ، ومن ثم فإن النتيجة التى يمكن أن تترتب على هذه المقدمة المنهجية تتمثل فى أن حل أزمة الفكر السياسى العربى لا يمكن أن تتم بالأدوات المعرفية السياسية التى بحوزة هذا الفكر من حيث هو فكر أزمة ، وحتى يخرج من التجريد إلى التشخيص فهو يلاحظ أن الفئات الوسطى التى مارست دوراً أساسياً فى الفكر السياسى العربى الحديث والمعاصر ابتداء من عصر النهضة فى منتصف القرن التاسع عشر ، وصولا إلى السبعينات والمعاصر ابتداء من عصر النهضة فى منتصف القرن التاسع عشر ، ووصولا إلى السبعينات من القرن العشرين لم تستطع أن تنجز عملاً كبيراً ، لا لأنها ليس فى مستوى المهمة ، بل لأن مشروعها السياسى النهضوى جاء متوافقاً مع تحول الرأسمالية الأوربية من مرحلة الرأسمالية الليبرالية إلى مرحلة الرأسمالية الإمبريالية .

إن هذا التواقت التاريخى ، يمثل مدخلاً هاماً لفهم ما حدث لاحقا ، هذا التواقت عنى أن ما طرح فى مطلع عصر النهضة وحتى مطلع القرن العشرين كان محتوماً عليه أن يسقط تحت وطأة التدخل الجديد للقوة الإمبريالية التى مثلت نسقا جديداً فى السياسة العالمية ، فالمهام الكبرى التى أخذتها الفئات المتوسطة على عاتقها كانت ثلاثا : مهمة الثورة الاجتماعية ، ومهمة الوحدة الوطنية والقومية ، وأخيراً مهمة الثورة الثقافية ، هذه المهام الثلاث مجتمعة قد سقطت تحت وطأة التدخل الخارجى الإمبريالى ، ومن ثم أخذنا نلاحظ هنا ظاهرة مهمة تتمثل فى أن الفعل السياسى العربى الداخلى راح يلتحق شيئاً فشيئاً بالفعل الخارجى ، الأمر الذى ترتبت عليه نتيجة مهمة أخرى ، وهى أن القانونية السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية العربية تحولت بمعنى ما إلى وجه من أوجه الفعل الإمبريالى الخارجى ، والقول بأن هذا كان " إلى حد ما " ، يعنى أن عملية التدخل هذه ظلت مشروطة بجدلية الداخل والخارج ، أى أن التدخل الإمبريالى ظل فى النهاية مشروطاً بمعطيات الوضعية الداخلية العربيه [٥٠] .

إن هذا يدعونا إلى السعى للتجديد السياسى ، والتجديد السياسى فى العالم العربى والإسلامى لن يتحقق فى رأينا إلا من خلال العودة إلى الأصول والتفاعل معها ، بحيث يبرز الاهتمام بالربط بين التجديد السياسى الإسلامى والواقع العربى المعاصر [٥١] .

فالتجديد اليساسى فى الرؤية الإسلامية يعنى تقويم الانحراف وإحياء الأصول فى مواجهة المواقف المستجدة والمستحدثة دون إفراط أو تفريط أو استظهار فى كل ما يتعلق بمجال السياسة وبما يمكن من إصلاح الأمة وإحداث نوع من التغيير الإيجابى لعناصر الرابطة السياسية فكراً ونظماً وحركة ، والاهتمام بعملية التجديد السياسى على مستوى التأصيل الفكرى والمنهجى لا يعنى إهمال التفاعل بين المستويات جميعا ، وفى هذا السياق يمكن القول أن أولى مهام التجديد السياسى على المستوى الفكرى بل أولاها يتمثل فى بناء علم سياسة إسلامى والقيام بخطوات جدية لتحقيق إسلامية علم السياسة ، هو ما يتطلب ضرورة القيام بمراجعة نقدية للمفاهيم الأساسية واستبعاد النهجيات غير الصالحة التى تختلط فيها القواعد النظرية بالطموحات المتغيرة وبالغايات المحدودة وبالتحيزات الأيديولوجية ، حيث تطمح جهود العلماء على الرغم من ذلك إلى تحقيق نوع من التراكم المعرفى من خلال القيام بدراسات جزئية تصل فى نهايتها إلى مجموعة من التصميمات ترى فيها المحصلة لهذا التراكم المعرفى ، الذى لا يمكن تحقيقه فى ظل تعدد المناهج والمدارس الفكرية واختلاط الفروض العلمية بالفروض الأيديولوجية .

إن مفهوم علم السياسة الذى شاع عند نشأة علم السياسة المعاصرة ودخوله فى العالم العربى قد مارس دوراً كبيراً وخطيراً فى تحديد مسار العلم وموضوعاته وطريقته فى البحث ، وهو وإن كان يتفق فى ذلك مع مسيرة الدراسات الإنسانية فى مجملها والتى خضعت فى تكوينها للتأثيرات الغربية وتغلغلها فى النطاق التعليمى ، إلا أن علم السياسة بالذات – لخطورة موضوعاته وقضاياه التى يعالجها – كان أهم عامل لتثبيت التغلغل العلمانى وقوة تأثيره مما جعله ركاماً فوق بعض ، يحجب الرؤية ، كما يعرقل عملية التغيير والسير بها على صراط مستقيم (٥٢) .

فالسياسة وفق الرؤية الإسلامية ، ليست إلا قياماً للأمر بما يصلحه شرعاً ، وقد وردت النصوص بما يحدد مدلولها نظراً وعملاً من خلال آيات الحكم ونصوص الإمارة والبيعة وإعداد القوة والجهاد وآيات وأحاديث الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر والتى تحيط كلها بالمفهوم وتحدد مكوناته .

والسياسة وفق هذا التصور ليست فنا أو أسلوباً أو صراعاً بل هى رعاية متكاملة من قبل الدولة لكل شأن من شئون الجماعة ، رعاية قائمة على العقيدة الإسلامية ومسيرة

بالتشريع الإسلامى فى الداخل والخارج ، فأساليبها واتجاهها ونتائجها كذلك إسلامية ، إذا ما تفاعلت معها عناصر الرابطة السياسية على نحو يملك البصر والبصيرة (٥٣) .

والسياسة وفق هذه الرؤية تتصف بالعموم والشمول ، فهى مفهوم يخاطب كل فرد مكلف فى الرسالة الإسلامية بأن يرعى شئونه ويهتم بأمر المسلمين ويأمر بالمعروف وينهى عن المنكر ويحكم بما أنزل الله أو فى شئونه ويقدم النصح لله ولكتابه ولأئمة المسلمين وعامتهم .

ووفق الرؤية الإسلامية فى أصالتها لا يمكن أن تؤدى عناصر الفعل التاريخى (الزمان – المكان – الإنسان) فعاليتها فى عملية التغيير إلا برابط بينها جميعا، يشكل مقوماً أساسيا للعلاقة الاجتماعية ، ألا وهو الاستخلاف (٥٤) ، والاستخلاف هو العلاقة المعنوية التى تربط الإنسان بالأرض والطبيعة من ناحية ، وبأخيه الإنسان من ناحية أخرى، وإذا كانت المجتمعات البشرية جميعاً تشترك بالعنصر الأول والثانى ، فأن العنصر الثالث إنما يشكل محور التميز والاختصاص ، إنه عنصر العلاقة المعنوية ، حيث تختلف المجتمعات فى طبيعة هذه العلاقة وكيفية صياغتها ، وهو أهم المقومات الأساسية للعلاقة الاجتماعية والتى طرحها القرآن تحت مسمى " الاستخلاف " (٥٥) .

والمنظور الحضارى ، إذ يتعلق بالاستخلاف والتغيير ، فإنه يطمح أن يضبط عملية هداية الإنسان وأن ينظمها منهجا واتجاها وغاية ، وأن يحافظ بذلك على تفرده فى الجماعة المهتدية ، وبالتالى فهو يطمح أن يجعل أسس تربية الإنسان وأهدافها متفقة مع تكريمه واستخلافه فى الأرض .

وفى حين تقوم المناهج الغربية على أسس وضعية تنطلق من الواقع لتدرس الواقع وتتحكم فيه ، مما يؤدى إلى تحكم المتغير فى المتغير وافتقاد عنصر الثبات والديمومة غير الخاضع لتغيرات وتحولات الواقع البشرى ذى الطبيعة المتجددة والمتغيرة ، نجد المنظور الحضارى الإسلامى يقوم على تحقيق التكامل فى مصادر التنظير بالربط بين الوحى والواقع ، مما يؤدى إلى تحقيق التوازن بين الثابت والمتغير فى الحياة البشرية ، حيث يحدد الوحى الأبعاد الثابتة التى لا تخضع لتغير الزمان أو المكان ، او فى مقاصدها حيث تكون الأمور كلية قابلة للتغير فى جزئياتها ، تاركا العناصر المتغيرة سواء أكانت جزئيات دقيقة أو طرق ومسالك تطبيق الكليات للعقل البشرى فى تفاعله مع الشريعة الموحاة والواقع المعاش (٥٦) .

وتتأسس هذه النظرة على طبيعة العلم فى المنظور الإسلامى ، فالعلم فى القرآن نوعان [٥٧] :العلم الظاهر ، المتوقف عند مجرد الحواس والظن والهوى (يعلمون ظاهرا من الحياة الدنيا وهم عن الآخرة هم غافلون) [٥٨] ، والعلم الراسخ ، وهو الذى ينطلق من العلم الموحى به من الله سبحانه وتعالى " وهو الذى أنزل عليك الكتاب فيه آيات محكمات هن أم الكتاب وأخر متشابهات ، فأما الذين فى قلوبهم زيغ فيتبعون ما تشابه منه ابتغاء الفتنة وابتغاء تأويله ، وما يعلم تأويله إلا الله والراسخون فى العلم يقولون آمنا به كل من عند ربنا وما يذكر إلا أوله الألباب " [٥٩] .

وفى هذا وذاك ، لابد من العقل .. لابد من العقل فى ضبط ما يجئ من الحواس حتى لا يسقط فى جبّ الظن ، ولابد من العقل فى فهم ما يجئ به الوحى واستنباط الدلالات منه وتنزيله على الواقع .

وتأسيساً على قاعدة وحدة الحقيقة وتكامل الوحى والعقل والحس فى الوصول إليها، فإن المنظور الحضارى الإسلامى ينظر إلى الظاهرة البشرية كوحدة معقدة متعددة الأبعاد ، لا تقبل التفتيت أو التجزئة ، حيث يكون النظر إليها فى شمولها والتوجه إلى جميع نطاق الحقيقة المتعلقة بها سواء ما تعلق منها بعالم الشهادة أو ما تعلق بعالم الغيب ، بحيث يتناول الموضوع باستقصاء طبيعته وملابساته جميعا [٦٠] .

وحيث إن الظاهرة السياسية هى قمة الظاهرة الاجتماعية وإطارها ، فإن التجزئة والتفتيت أكثر خطورة على سياق البحث العلمى ونتائجه ، مما يجعل من شمول التناول ضرورة أكثر إلحاحا واتساقا مع طبيعة الظاهرة موضوع الدراسة .

ويترتب على شمول التناول للظاهرة الإنسانية عامة والظاهرة السياسية خاصة[٦١].

أ – الإحاطة بجميع أبعاد الظاهرة السياسية ، ومن ثم فهم الظاهرة على حقيقتها مما ييسر التعامل معها ووضعها فى سياقها الطبيعى دون إهمال لأحد عناصرها ، ذلك أن مجرد التغافل عن أى عنصر منها سوف يؤدى إلى اختلال الفهم وفساد التفاعل.

ب– التوازن فى التناول : بحيث لا يطغى أحد الأبعاد على الآخر ، حيث ينطلق المنظور الحضارى من مفهومى العدل والتوازن ، مما يفرض إقامة العدل عند الميزان بين مختلف جوانب الظاهرة الاجتماعية ، دون تحيز إلى جانب واحد من جوانبها ، وإبراز دوره أو التقليل من شأن الجوانب الأخرى وجعلها تابعة له ، كما

يفعل الذين يبالغون فى دور العامل الاقتصادى ، أو الجنسى ، أو الطبقى أو التناقض القومى ... الخ .

الأصول السياسية للتربية :

أدى التقدم المذهل الملموس فى المعرفة البشرية بمختلف مجالاتها وتعدد مستوياتها إلى ظاهرتين هامتين : أولهما ما يمكن أن نسميه بـ " الإنشطار المعرفى " الذى ساعد على ظهور العديد من التخصصات الفرعية واستقلال كل منها نسقا معرفياً قائماً بذاته فى صورة " علم " له موضوعاته وله أهدافه ، وبالتالى منهج البحث فيه ، والظاهرة الثانية قد تبدو عكس ذلك ، فلقد أدى الإيغال فى التخصص إلى تزايد الخوف من أن يؤدى ذلك إلى النظرة التجزيئية للظواهر وخاصة فى المجال البشرى على ما نعرفه من " وحدة " و " تكامل " و " تفاعل " بين عناصر الظاهرة الواحدة، وبينها وبين غيرها من الظواهر الأخرى، فكان لابد من ظهور ما اصطلح على تسميته بالدراسات البينية .

وشئ مثل هذا حدث فى مجال العلوم التربوية .

فمنذ عدة عقود كان مألوفا أن تقرأ ونسمع عن " علم التربية " ، ثم إذا بهذا العلم يتفرع إلى عدة أنساق معرفية : المناهج ، الإدارة التربوية ، التربية المقارنة ، طرق التدريس .. الخ .

ثم إذا بكثير من هذه الفروع ينشطر إلى أنساق أخرى ، فنرى – مثلا – تحت مظلة " طرق التدريس " عدداً من الأنساق بعدد معظم العلوم " لغات – علوم – تجارة – زراعة ، تاريخ – جغرافيا – فلسفة – رياضيات ... الخ .

ومن الفروع الرئيسية التى كان قد أفرزها علم التربية ، ما اصطلح على تسميته بـ " أصول التربية " والذى يبحث عن القوى المؤثرة فى العمل التربوى مثل : (الاقتصاد / الدين / الفلسفة / الاجتماع / الانثربولوجيا... الخ) ، وإذا بنا فى واقع الأمر نجد أنه لم يعد لدينا ما يسمى بـ " علم التربية " ، وإنما ما لدينا هو " علوم تربوية " .

وكان لابد أن نتنبه إلى أن موضوع العمل التربوى وهو الشخصية الإنسانية ، هو وحدة كلية لا تعرف التجزئة وإلا استحال فهمها وحسن التعامل معها ..

هنا يجئ دور أصول التربية لتصبح " مجمعاً " لمجموعة من الأنساق المعرفية تقوم بدور " العلوم البينية " ، فإذا كانت – مثلا – " الهندسة الوراثية " تشير إلى ذلك التزاوج الذى حدث بين " الهندسة " و " الوراثة " ، فشئ مثل هذا يمكن قوله بالنسبة – مثلا – للأصول الاقتصادية للتربية " إذ تكون تزاوجا بين " الاقتصاد " و " التربية " ، ونفس الشئ الأمر بالنسبة " للأصول الاجتماعية للتربية " .. وهكذا بالنسبة لسائر " الأصول " .

قياساً على هذا نستطيع النظر الآن إلى " الأصول السياسية للتربية " باعتبارها دراسة بينية تحاول أن تزاوج بين " السياسة " و " التربية " .

وإذا كان الفكر التربوى العربى قد شهد جهوداً ملموسة فى مجالات عدة من " الأصول " وخاصة " الاقتصادية " و " الفلسفية " و " الاجتماعيـة " و " الدينية " بصفة خاصة إلا أن الأصول السياسية ربما كانت أسوأ حظاً ، صحيح أنها لم تكن كذلك على مستوى " البحث " الفردى ، لكنها لم تجد مكانها بعد فى عملية إعداد المعلمين ، فإذا كان من المألوف أن نجد لبعض الأصول مقررات قائمة بذاتها تدرس للطلاب ، لكن لم نسمع بعد عن مقرر بأسم الأصول السياسية إدعاء – ربما – بأن مصطلح " الأصول الاجتماعية " يمكن أن يشملها ، لكن واقع الحال ينبئنا أنها " تنسى " أو بمعنى أصبح " تغفل " و "تترك" عمداً لأسباب عدة سيجئ شرحا عندما نتناول العلاقة بين السياسة والتعليم .

وهكذا نستطيع أن نجد بحوثا عن عناصر فرعية ومسائل جزئية يقوم بها هذا الفرد أو ذاك ، ولكننا نفتقد العمل العلمى الذى يؤصل لهذا المجال فيناقش القضايا والموضوعات التى يمكن أن تكون ملامحه ومجالات اهتمامه مما يفتح الأبواب لدراسات متواصلة لإقامة نسق علمى قائم بذاته اسمه " الأصول السياسية للتربية " .

وكمحاولة " أولية " نقترح أن تتناول الأصول السياسية للتربية موضوعات مثل :

- المفاهيم الأساسية : السياسة – التربية السياسية – التنشئة السياسية – النظرية السياسية – فلسفة السياسة – المشاركة السياسية – الثقافة السياسية – النظام السياسى – السياسة التعليمية .
- التطور التاريخى للعلاقة بين السياسة والتعليم
- التصور الفكرى العلاقة بين السياسة والتعليم فى الوقت الراهن .
- مؤسسات التربية السياسية .

- الهوية الحضارية ، باعتبارها الموجه الأساسى للتعليم ، وهى تعبير عن ذاتية الأمة ومشروعها القومى .
- الديمقراطية ، فهى إذ تكون طريقة حياة مجتمع ، فإن توافرها أو تفاؤلها له أبعاده التربوية .
- حقوق الإنسان ، فمدى توافرها يعكس موقع " الإنسان " فى النظام السياسى والإنسان هو موضوع التربية الأساسى .
- سلطة التعليم والسياسة التعليمية .
- موقع التعليم فى " بناء القوة " .
- مؤقع " السياسة " فى الفكر التربوى العربى .

تلك هى خريطة أولية ، مقترحة لموضوعات هذا النسق المعرفى " الأصول السياسية للتربية ، دون أن نزعم أننا سنتناولها جميعاً فى الكتاب الحالى .

الهوامش

---

١ - محمد على محمد : أصول الاجتماع السياسى ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، ١٩٨٤ ، ص٥.
٢ - محمد طه بدوى : المنهج فى علم السياسة ، كلية التجارة ، جامعة الإسكندرية ، الإسكندرية، ١٩٧٩ ، ص ٣١ . ٤
٣ - المرجع السابق ، ص ٣٢ .
٤ - المرجع السابق ، ص ٣٨ .
٥ - مصطفى كامل السيد ، المنظور الطبقى ودراسة الظاهرة السياسية ، فى : على عبد القادر وآخرون ، اتجاهات جديدة فى علم السياسة ، مركز البحوث والدراسات السياسية ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٧ ، ص ٤١ .
٦ - المرجع السابق ، الصفحة نفسها .
٧ - المرجع السابق ، ص ٤٢ .
٨ - محمد نصر مهنا : مدخل إلى النظرية السياسية الحديثة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، الإسكندرية، ١٩٨١ ، ص ٩ .
٩ - عثمان خليل عثمان ، مقدمته لكتاب جورج ساباين : تطور الفكر السياسى ، ترجمة حسن جلال العروسى ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٥٤ ، ج١ ، ص ١٩ .
١٠- المرجع السابق ، ص ٢٠ .
١١- موريس دو فرجيه : مدخل إلى علم السياسة ، ترجمة سامى الدروبى وجمال الدين الأتاسى، دار دمشق ، دمشق ، د.ت ، ص ٧ .
١٢- Young, Oran R., Systems of Political science, Printice hall, inc.., Englewood Cliffs, New Jersey, 1968, PP. 104
١٣- بطرس بطرس غالى ومحمد خيرى عيسى : المدخل فى علم السياسة ، الأنجلو المصرية ، القاهرة، ١٩٨٢ ، ص ٨ .
١٤- محمد على محمد : أصول الاجتماع السياسى ، ص ١٦ .
١٥- المرجع السابق ، ص ١٧ .
١٦- محمد طه بدوى : المنهج فى علم السياسة ، ص ٨٢ .
١٧- السيد الحسينى : علم الاجتماع السياسى ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، ١٩٩٣ ، ص ١٨ .

١٨- المرجع السابق ، ص ٢١ .
١٩- المرجع السابق ، ص ٢٣ .
٢٠- Crick, B; (ed) Essays of the Scientific Study of Politics, New York, 1971 pp. 110 - 142.
٢١- محمد نصر مهنا : مدخل إلى النظرية السياسية الحديثة ، ص ٢٥ .
٢٢- المرجع السابق ، ص ٢٨ .
٢٣- المرجع السابق ، ص ٢٩ .
٢٤- المرجع السابق ، ص ٣١ .
٢٥- حسن صعب : علم السياسة ، دار العلم للملاين ، بيروت ، ١٩٨٥ ، ص ١٨ .
٢٦- المرجع السابق ، ص ٣٥ .
٢٧- أحمد سويلم العمرى : معجم العلوم السياسية الميسر ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٨٥ ، ص ٢٧ .
٢٨- المرجع السابق ، ص ٨٠ .
٢٩- محمد على محمد : أصول الاجتماع السياسى ، ص ١٠٣ .
٣٠- Erik Allardt and Stein Rolkkan, Mass Politics, New York ,The Free Press, 1970, p. 19.
٣١- اسماعيل على سعد : أسس علم الاجتماع السياسى ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٨١ ، ص ٢٦ .
٣٢- المرجع السابق ، ص ٢٧ .
٣٣- موريس دوفريجيه : علم اجتماع السياسة ، ترجمة سليم حداد ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ، بيروت ، ١٩٩١ ، ص ١٩ .
٣٤- المرجع السابق ، ص ٢١ .
٣٥- Bottomor, T. Political Sociology, Hutchimson University Press, London, 1979, P.8.
٣٦- إبراهيم أبو الغار : علم الاجتماع السياسى ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٧٩، ص ١١ .
٣٧- المرجع السابق ، ص ١٢ .
٣٨- محمد على محمد : أصول الاجتماع السياسى ، ص ١١٨ .
٣٩- ناهد رمزى: الرأى العام وسيكلوجيا السياسة،الانجلو المصرية ، القاهرة ،١٩٩١ ، ص٥٣.
٤٠- المرجع السابق ، ص ٥٤ .
٤١- المرجع السابق ، ص ٦٣ .

٤٢- المرجع السابق . ص ٧٠ .
٤٣- كريم مروة : أزمة الفكر السياسى العربى أزمة تطور وأزمة وعى ، سلسلة كتاب قضايا فكرية (محمود أمين العالم) قضايا فكرية للنشر والتوزيع ، القاهرة ، الكتاب الخامس والسادس عشر ، يونية / يولية ١٩٩٥ ، ص ٣٤٩ .
٤٤- صلاح سالم : ملامح التفكير السياسى العربى المعاصر ، المرجع السابق ، ص ٢٥٦ .
٤٥- المرجع السابق ، ص ٣٥٧ .
٤٦- المرجع السابق ، ص ٣٥٩ .
٤٧- ميشيل كيلو : حول أزمة فكر الطبقة الوسطى السياسى ، فى مجلة الوحدة ، تصدر عن المجلس القومى للثقافة العربية ، الرباط ، العدد ٤٦ / ٤٧ ، يوليو / أغسطس ، ١٩٨٨ ، ص ٦٣ .
٤٨- المرجع السابق ، ص ٦٤ .
٤٩- المرجع السابق ، ص ص ١٧٧ ، ١٧٨ .
٥٠- المرجع السابق ، ص ١٧٨ .
٥١- سيف الدين عبد الفتاح اسماعيل : التجديد السياسى والواقع العربى المعاصر ، رؤية إسلامية، مركز البحوث والدراسات السياسية ، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة القاهرة ، ١٩٨٩ ، ص ٨ .
٥٢- المرجع السابق ، ص ٩ .
٥٣- المرجع السابق ، ص ١٠ .
٥٤- المرجع السابق ، ص ٨٥ .
٥٥- المرجع السابق ، ص ٨٦ .
٥٦- نصر محمد عارف : نظريات التنمية السياسية المعاصرة ، المعهد العالمى للفكر الإسلامى، دار القارئ العربى ، القاهرة ، ١٩٩٣ ، ص ٨٩ .
٥٧- المرجع السابق ، ص ٩٠ .
٥٨- الروم / ٧ .
٥٩- آل عمران / ٧ .
٦٠- نصر محمد عارف ، ص ٩٢ .
٦١- المرجع السابق ، ص ٩٣ .

الفصل الثانى

مفاهيم أساسية

إذا اتفقنا ، وفقا لما انتهينا إليه فــى الفصــل الســابق ، علــى أن الأصــول السياسية للتربية هى شكل من أشكال الدراسات البينية التى تزاوج بين السياسة وبين التربية ، يصبح من المهم للمشــتغل بهـذا المجـال أن يكـون علـى وعـى بجملـة المفـاهيم الأساسـية التـى يتم التعامل بها فى المجال السياســى ، خاصــة وأننـا نعلـم أن فلسـفة التربيـة نفسـها تسـتهدف – ضمن ما تستهدف – توضيح الألفاظ والمفاهيم التى يستخدمها المشتغل بالعلوم التربوية .

وإذا كنا سنجد هنا أمامنا كما غير يسير من المفاهيم فلابد وأن نكـون علـى وعـى بأن تعدد وتنوع الصياغات اللفظية قد لا يعنى بالضرورة تعدداً وتنوعاً فى المسميات ، وإذا كان هذا مما لا يتفق وما ينبغى أن يكون إلا أننا فــى ثقافتنـا أحيانـا مـا نطلـق عـدة تسـميات على نفس الشئ ، ومن هنا كان التداخل أحياناً .

السياسة : -

لغـة : السَّوْس : الرياضـة ، يقـال ساسـوهم سوسـا ، وإذا رأسـوه قيـل : سوســـوه وأساسوه ، وساس الأمر سياسة : قام به ، وسوّسه القوم : جعلوه يسوسهم والسياسـة القيـام على الشئ بما يصلحـه ، يقـال : هـو يسـوس الـدواب : إذا قـام عليهـا وراضهـا ، والوالـى يسوس رعيته ، وفى الحديث : كان بنو إسـرائيل يسوسـهم أنبـاؤهم ، أى تتولـى أمورهـم ، كما يفعل الأمراء والولاة بالرعية [1].

لكن الكلمة تأخذ مدلولات مختلفة ، والفقهاء لا يتفقون على مدلـول واحـد ، بـل إن كلمة *Politeia* المقابلة لكلمة السياسة فى اليونانية ، كان لها معـان متعـددة ، فهـى تسـتخدم أحيانا بمعنى المواطن الفرد وتطلق على صفة المواطن وحقوقـه أو حيـاة المواطـن بوصفـه مواطنا ، وقد يقصد بها حياة رجل الدولة واشتراكه فـى الشـئون العامـة ، وكثيـراً مـا تفهم بمعنـى الإجـراءات التـى تتخذهـا السـلطة العامـة ، أو دسـتور الدولـة ونظـام الحكـم فيهـا ، خصوصاً النظام الديمقراطى [2].

ويستخدم بعض المتخصصين السياسة مفرداً ، ويستخدمها البعـض جمعـاً ، ويـرى أنها مزيج من النظريات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتاريخ والدبلوماسية والقـانون

ونظم الحكومات والإدارة والإعلام والدعاية والرأى العام والفلسفة واستخدام التكنولوجيا والدراسة عند الحاجة (٣) ، ورجل السياسة هو المتخصص فى هذه الدراسات ، وقد يمارس السياسة عن طريق الوزارة والبرلمان ، وقد يقتصر عمله على شرح فلسفة السياسة كأرسطو وسان سيمون .

وترتبط كلمة " سياسة " عادة فى الأذهان بالنظام والضبط والسيطرة ، أو بمعنى آخر بأنماط التنظيمات التى نشأت فى المجتمع لكى تنظم عملية تحقيق مصالح الناس وأغراضهم ، وإذا أخذنا فى الاعتبار الصراع المحتمل والفوضى التى يمكن أن تنشأ من جراء محاولة كل جماعة أن تحقق مصالحها ، فإن وجود إطار أو نظام يحكم هذه العملية يعتبر أمراً ضرورياً (٤) ، هذا الإطار يمكن النظر إليه باعتبار أنه المهمة الأساسية " للسياسة " ، لذلك شاع بين كثيرين هذا التصور الذى يربط السيطرة السياسية بالدولة وتشريعاتها التى تنظم حياة الناس وتحقق مصالحهم وتصنع مجموعة من القواعد والقوانين التى تحمى تلك الحقوق .

ويوحى منشأ كلمة سياسة فى اللغتين العربية والفرنسية بأننا مع السياسة فى شأن من الشئون الذى يعنى جميع الناس (٥) ، وقد تطور المعنى الاصطلاحى لكلمة سياسة فى الاستعمال إلى السياسة الإلهية والسياسية النبوية والسياسة الشرعية والسياسة المدنية والسياسة الخاصة والسياسة العامة .

وعرفت السياسة المدينة بأنها " ... علم بمصالح جماعة متشاركة فى المدنية ... سميت بها لحصول السياسة المدنية ، أى مالكية الأمور المنسوبة إلى البلدة بسببها ، وفى بعض الكتب يسمى علم السياسة ، والحكمة السياسية ، والحكمة المدنية ، وسياسة الملك ، وفائدتها أن تعلم كيفية المشاركة التى بين أشخاص الناس ، ليتعاونوا على مصالح الأبدان ومصالح بقاء النوع " (٦) .

قد أخذت اللغة الفرنسية تستعمل كلمة *Politica* ابتداء من القرن الثالث عشر بمعناها اليونانى ، وترد الكلمة فى كتاب ***Le livre de toutes choses*** لمؤلفه " برونتو لاتينى ***Brunetoo Lattini*** " وتعرف فيه السياسة بأنها " ... حكم المدن وهى أنبل العلوم وأسماها ، ويتعلق بأرفع المناصب على الأرض ، وتشمل السياسة بصورة عامة جميع الفنون التى تهم الجماعة الإنسانية .. " (٧) ، ويتطور الاستعمال منذ القرن الثالث عشر إلى أن أصبحت الكلمة تعرف فى قاموس الأكاديمية بما يلى : " ***Politique*** كاسم مؤنث تتناول كل ما يتعلق

بحكم الدولة وإدارة العلاقات الخارجية ، وتعنى أيضا الشئون العامة ، والأحداث السياسية ، والتحدث بالسياسة ، والسياسة الداخلية ، وتتناول كصفة كل ما يتعلق بالشئون العامة وبحكم الدولة ، وبالعلاقات المتبادلة بين الدول ... " [٨] .

وفى معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية يتم التمييز بين السياسة بمعنى ***Policy*** ، والسياسة بمعنى ؛***politics*** ، فالسياسة بمعنى ***Policy*** : هى التدبير الحكيم والنظر الحصيف فى عواقب أمر ما ، والجهة التى تضع سياسة خاصة بهدف معين ترتبط بإطار للعمل التنفيذى لتحقيق هذا الهدف ، أما السياسة بمعنى ***Politics*** ، فإنها تعنى فن علاقات الحكم ، وتطلق الكلمة أيضا – وفقا لما يقوله المعجم – على مجموعة الشئون التى تهم الدولة ، كما تدل كذلك على الطريق التى يسلكها الحاكمون [٩].

أما فى قاموس علم الاجتماع فإن السياسة ***Politics*** تعنى [١٠] :

أ – مصطلح يشير إلى العمليات التى ينطوى عليها السلوك الإنسانى والتى يتم عن طريقها إنهاء حالة الصراع بين الخير العام ومصالح الجماعات ، وغالبا ما يتضمن ذلك استخدام القوة أو أية صورة من صور الكفاح ، وقد يقتصر استخدام المصطلح على الإشارة إلى العمليات التى تظهر داخل الإطار النظامى للدولة .

ب – مع قبول القاموس لتصور أرسطو للسياسة بوصفها البحث عن الحياة الخيرة للمجتمع أو الجماعة المحلية ، فإن التعريفات الحديثة – كما يرى صاحب القاموس– تذهب إلى أن محور السياسة هو الصراع حول طبيعة الحياة الخيرة وعلاقة مصالح الجماعة بها .

وفى ظل هذا المفهوم ، يجد صاحب القاموس أن العناصر الرئيسية فى السياسة هى الصراع والقوة ، والفعل السياسى هو الفعل الذى يحدث من خلال منظور القوة ، إلا أنه يمكن تحديد المصطلح أكثر من ذلك بالقول بأن القوة هنا تمارس من خلال عملية الحكم وفى إطار الدولة ودراسة السياسة بناء على هذا هى تحليل لعلاقات القوة [١١] .

ج – اصطلاح السياسية ***Politics*** مشتق من الاسم اليونانى القديم ***City - State*** وتعنى الدولة المدنية ، ومن المعروف أن نمط الحياة السياسية عند اليونان ، كان مختلفاً مع أساليب الحياة فى الأسرة والقبيلة ، والسياسة عند أرسطو هى كل ما من شأنه

أن يحقق الحياة الخيرة فى مجتمع له خصائص متميزة أهمها الاستقرار (التنظيم الكفء) والاكتفاء الذاتى .

ومن الملاحظ فى معظم ما سقناه من معان لكلمة السياسة وجود تداخل واضح بين مسميين يشتركان مع الأسف فى اسم واحد ، فالسياسة قد تعنى " الممارسة " و " النشاط العملى " ، وهو ما نحاول التركيز عليه فى الجزء الحالى ، كما قد تعنى ما يقصد به " علم السياسة " ، وهو ما تناولناه فى الفصل الأول ، والسياسة هنا هى ذلك الجهد الفعلى الذى يبذل لدراسة هذا النشاط المشار إليه ، مع دراسة النظرية السياسية والعلاقة الدولية والحكومات والإدارة العامة ونحو ذلك وفقا لقواعد البحث العلمى (١٢) .

لكن هذه المعانى التى فصلناها قد ترفض من قبل آخرين ، إما من منظور قيمى أو من وجهة دلالية (١٣) .

فالمعنى الذى يركز على العملية السياسية باعتبارها فنا يتصل بأعمال الدولة وفعاليتها سيضطرنا إلى حذف قسم كبير من الأنشطة التى يصر أكثر الساسة ودارسى السياسة على اعتبارها أنشطة سياسية (١٤) ، فهناك الكثير مما يمارسه المرء من فعاليات هو بعيد عن عمل الدولة ، لكن فى حقيقته نشاط سياسى نظراً لاتصاله بأهداف عامة أو ارتباطه بقضايا قد تؤثر على مستقبل المجتمع ، من ذلك : العمل الحزبى غير المرتبط بالدولة ، وأى عمل عام يتصل بالشئون العامة أو يرتبط بمصير المجتمع دون أن يدخل ضمن أنشطة الدولة .

أما التعريفات التى تستند إلى مفهوم (القوة) ، فلا ينكر ، أحد أن القوة هى أحد العوامل السياسية ، إلا أنها لا تصلح لوحدها فى تحديد معنى السياسة لأنها ليست العامل الوحيد فى العملية السياسية ، كما أن هناك من يستخدم القوة كوسيلة لتحقيق أهداف إنسانية عامة مغايرة ومختلفة عن طبيعة القوة بمعناها الذى يتصوره دعاة هذا المعنى (١٥).

بالإضافة إلى أن مفهوم القوة يحصر العملية السياسية فى إطار السلطة ويستبعد أن تكون السياسة عملا يمكن أن يباشره من لا يحوز القوة ، وهو نفس ما يمكن ملاحظته على مفهوم التحويل السلطوى للقيم ، وهذا ما ذهب إليه عالم السياسة الأمريكى " ايستن " الذى قال بأن الصفة التى تضفى على العمل الصبغة السياسية هى علاقته بالتحويل السلطوى للقيم بقدر ما يتعلق هذا التحويل بمجتمع معين (١٦) ، ويتساءل القريشى " : أليس التحويل التربوى للقيم هو جزء من العملية السياسية (١٧) ؟!

ولعل أوضح النصوص الإسلامية التى تعكس معنى السياسة بالمفهوم الإسلامى الواسع ما جاء فى الحديث الشريف الذى يقضى بمشاركة الرعية لمتولى أمرها ومسئولية الفرد فى الدولة ، وعبارته فى البخارى : " ألا فكلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته ، فالأمير راع على الناس وهو مسئول عن رعيته ، والرجل راع فى أهله وهو مسئول عن رعيته ، والمرأة فى بيت زوجها راعية وهى مسئولة عن رعيتها ، والخادم فى مال سيده راع وهو مسئول عن رعيته " .

وجاء فى كتاب الفخرى فى الآداب السلطانية والدول الإسلامية لابن الطقطقى وصف يمكن بمقتضاه تفهم معنى السياسية وهو (١٨) : " قالوا السياسات خمسة أنواع ، سياسة المنزل والقرية والمدينة والجيش والملك ، فمن حسنت سياسته فى منزله حسنت سياسته فى قريته ، ومن حسنت سياسته فى مدينته حسنت سياسته للجيش ، ومن حسنت سياسته للجيش حسنت سياسته للملك ، وأنا لا أرى هذا لزاماً فكم من عامى حسن السياسة لمنزله ليس له قوة سياسة الأمور الكبار ، وكم من ملك حسن السياسة لمملكته ليس يحسن سياسة منزله ، والمملكة تحرس بالسيف ، وتدبر بالقلم ، واختلفوا فى السيف والقلم أيهما أفضل وأولى بالتقديم ، فقوم يرون أن القلم غالب للسيف ، واحتجوا على مذهبهم بأن السيف يحفظ القلم فهو يجرى معه مجرى الحارس والخادم ، وقوم يرون أن السيف هو الغالب واحتجوا بأن القلم يخدم السيف لأنه يحصل لأصحاب السيوف أرزاقهم ، فهو كالخادم له ، وقوم قالوا هما سواء ، ولا غنى لأحدهما عن الآخر ، قالوا المملكة تخصب بالسخاء وتعمر بالعدل وتثبت بالعقل وتحرس بالشجاعة وتساس بالرئاسة .. " .

وعند المفكرين المحدثين نجد الطهطاوى يشير إلى معناها الغربى بالصورة التى أشرنا إليها من قبل ، إذ يعرف السياسة (وهو بصدد بيان دواعى تعليمها للصبيان لتحقيق المصلحة العمومية) بأنها : فن الإدارة أو تدبير المملكة ونحو ذلك ، ثم قال : " والبحث فى هذا العلم ، ودوران الألسن فيه ، والتحدث به ، والمنادمة عليه فى المجالس والمحافل ، والخوض فيه ، كل ذلك يسمى بوليتيقة ، أى سياسة ، وتنسب إليه فيقال : بوليتيقى أى سياسى ، قال بوليتيقية هى كل ما يتعلق بالدولة وأحكامها وعلائقها وروابطها " (١٩) ، وأهم ما فى هذا التعريف هو جعله دوران الألسن والتحدث به ، والخوض فيه ، سياسة ، وهذه نقطة مهمة .

وقد اتخذ مفهوم السياسة شكلاً أكثر تحديداً وارتباطا بقضايا الأمة فى تناول مالك ابن نبى له حيث يرتبط عنده بأداء الواجبات وبإيديولوجية وثقافة المجتمع ، وهى – السياسة – عنده : العمل المنظم الفعال تقوم به الأمة ككل – الدولة والجماعة – المتفق مع أيديولوجية جمهورها " لتحقيق التجانس والتعاون بين الدولة والفرد على الصعيد الاجتماعى والاقتصادى والثقافى لتكون السياسة مؤثرة حقيقة فى واقع الوطن " ، والذى يؤدى إلى تغيير الإطار الثقافى فى اتجاه ينمى تنمية متناغمة عبقرية أمة ، أى : أن السياسة – فى النهاية– هى صناعة الثقافة ، فتشييد حديقة – مثلا – فى مدينة القاهرة يعنى أننا نقوم بعمل سياسى [٢٠].

التنمية السياسية :

من الواضح أن قضايا التنمية قد أصبحت الشغل الشاغل لمختلف الدراسات الإنسانية والاجتماعية ، على اختلاف زاوية الرؤية ، ومستوى الاهتمام ومجاله ودرجته ، وقد يتبادر إلى بعض الأذهان أن مساعى وجهود التنمية تستهدف تحقيق التقدم الاقتصادى أو المادى فحسب ، لكى يمكن بعد ذلك تحقيق نمو مواز فى المجالات الاجتماعية ، ومن ثم السياسية والفكرية وما إلى ذلك ، إلا أن حقيقة الأمر – كما أظهرت التجربة فى العقود القليلة الماضية ، إن جهود التنمية كان لابد وأن تتسم بالشمول والتكامل إذا أريد لها أن تؤتى أكلها ، بعبارة أخرى ، فإنه لكى تكون هناك نتائج ملموسة للجهود المبذولة فى التنمية بغية تحقيق التقدم ، فلابد أن تتواكب وتتكامل كافة جوانبها ، اقتصادية ، واجتماعية ، وسياسية ، وفكرية .. الخ ، هذا ولكى يتحقق ذلك الشمول والتكامل ، فإن من الأمور التى أصبح الآن هناك شبه إجماع عليها ، أن نجاح جهود التنمية بكافة جوانبها يرتكز إلى مدى الجهد المبذول فى التنمية البشرية ، وهنا يبرز ويتحدد دور التربية كنظام اجتماعى أنيطت به هذه المهمة [٢١].

ومن هذا المنطق يأتى اهتمام علماء التربية بهذا المجال الهام من مجالات التنمية البشرية ألا وهو التنمية السياسية .

وإذا كانت التربية ، علما ، وعملية ، ونظاما ، قد جعلت التنمية السياسية مجالاً من مجالات اهتمامها وعلمها ، فإن هناك من " الحاجات المجتمعية العربية " ما يجعل هذه التنمية ضرورة حيوية ، من هذه الحاجات :

- فحتى الآن لم تتح للمواطن العربى فرصة المشاركة الشعبية فى العمل السياسى ، ولا فى صنع القرارات التى تمس مصير الجماهير العربية إلا فى القليل من الأقطار العربية ، وغياب المشاركة الشعبية فى الحكم من شأنه أن يفتح الباب أمام الدكتاتورية الفردية والقهر السياسى والعنف السياسى مما تتخلخل معه بنية البشر الذين هم عماد أية تنمية (٢٢) .
- لا زال العرب بعيدين عن التحرر من سيطرة القوى الخارجية فى مجالات سياسية واقتصادية وثقافية هامة ، ولا تزال هذه القوى المهيمنة تمعن فى الاستغلال وتهميش الأمة وتتبيعها(٢٣).
- النقص الشديد فى وجود رأى عام مستنير قوى يوجه من ضلّ ، ويلفت نظر من أخطأ ويقوم من انحرف ، بل تشيع السلبية واللامبالاة إلى حد كبير .
- لا تزال الحاجة ماسة فى الوطن العربى إلى تحديد معانى كثير من الكلمات والتعبيرات والمصطلحات السياسية وإيجاد حد أدنى من الاتفاق ، فكثيرا ما نجد المصطلح الواحد يحمل أكثر من مدلول ، وقد يختلف مفهوم المصطلح الواحد باختلاف الأقطار العربية واختلاف الكتاب العرب ، وذلك مثل : " الأمة " و " القومية " و " إقليمى " و " التطرف " و " الإرهاب " ... إلى غير ذلك من مصطلحات .
- لا تزال الأمة العربية تواجه العديد من أوجه الصراع والتحديات المصيرية التى تتطلب منها تنمية سياسية شاملة وإعداداً سياسياً وعلمياً واقتصادياً واجتماعياً سليماً يسلحها لمواجهة الصراعات والتحديات التى تقابلها فى كثير من الميادين وأبرزها التخلف العلمى(٢٤) .

وثمة اختلافات كبيرة بين الباحثين حول مفهوم التنمية السياسية ، وثمة صعوبات كثيرة أيضا تحول دون وصولهم إلى تعريف موحد – أو ملائم – لهذا المفهوم ، وعلى الرغم من كثرة التصورات وتنوع الاجتهادات التى قدمت فى هذا المجال إلا أن الالتزام الصارم بأى من هذه المحاولات لا يزال مفتقدا أو وإن كانت ثمة نقاط عديدة يمكن الالتقاء عندها ، وقد عبر لوسيان باى *L.W. Pye* عن هذه الحقائق بشكل واضح وصريح خلال تقديمه للمجلد الخامس من سلسلة " دراسات فى التنمية السياسية " ، حيث قال (٢٥) :

" إن كل ما طرح من رؤى بشأن المعيار الملائـم للتنميـة السياسـية ، وإن كـان قـد أسهم فى إيجاد نوع من الفهم المقبول لهـذا المفهـوم ، إلا أننـا فـى هـذا المجلـد علـى وجـه التحديـد – وكمـا فعلنـا بالنسـبة لغيره مـن الأعمـال الخاصـة بسلسـلة دراسـات فـى التنميـة السياسية – لم نشأ التمسك بتعريف صارم للتنمية السياسية بل رأينا – عوضـا عـن ذلـك – أن ندمج فى تحليلاتنا معظم الأبعاد المتعلقة بعمليات التغيير والتحديث السياسى ، التى يعمد الباحثون فى الدول ال٧جديدة إلى التنويه عنها أثناء الحديث عن التنمية السياسية ، وهذا مـا جعل واضعى أوراق هذا المجلد يعكسون رؤية مجملة مؤداها أن ثمة ظاهرة ما هى ظاهرة التنمية والتحديث السياسى " .

ومن العسير حصر مختلف التصورات التى قدمها الباحثون للتنميـة السياسـية ممـا يضطرنا إلى عرض نماذج منها (٢٦) ، إذ يعرفها البعض بأنها الاحتياجات السياسية للتنميـة الاقتصاديـة ، فعندمـا تركـز الانتبـاه علـى مشـاكل النمـو الاقتصـادى والحاجـة إلـى تحويـل الاقتصاديات الراكدة إلى اقتصاديات تتسم بالسمة الديناميكية ، اعتـبرت الظـروف السياسـية والاجتماعية ذات دور فى زيادة متوسط الدخل الفردى ، وبذلك تحدد دور التنمية السياسـية فى تسهيل النمو الاقتصادى .

وذهب فريق آخـر مـن الكتـاب إلـى أن التنميـة السياسـية هـى السياسـات الملائمـة للبحوث الصناعية ، ويلاحظ على هذا التعريف كذلك أنه مرتبط بالاعتبارات الاقتصاديـة ، ويتحدث عن سياسات مرتبطة بالمجتمعات التى أحرزت درجة عالية من التقدم الاقتصادى، وهذا يفترض أن الحياة الصناعية تنتج نمطا مشتركا من الحياة السياسية .

وفى هذا السياق أيضا ذهب بعض آخر إلى أن التنمية السياسية هـى عمليـة تمدين وتحديث سياسى (*Modernization*) باعتبار أن المجتمعات الصناعية المتقدمـة علـى درجـة عالية من الحياة الاقتصادية الاجتماعية .

ويذهـب البعـض إلـى أن التنميـة السياسـية هـى تعبئـة الجمـاهير ومشـاركتهم ، أى المسائل المتعلقة بتفاعل الأفراد مع النظام القائم وعدم وقوفهم موقف اللامبالاة ، ويتسم ذلـك بدرجة من المشاركة الشعبية الموسعة (٢٧) .

وذهب آخرون إلى أن التنمية السياسية هى بنـاء الديمقراطيـة ، وهـذا يرتبـط بقيـام المؤسسات السياسية ومدى علاقتهـا بعضهـا ببعـض ومـدى ملائمتهـا للظـروف الاقتصاديـة والاجتماعية القائمة ... وهكذا .

ومن الملاحظ أن تعبير أدبيات التنمية السياسية ، خصوصاً فى الفترة من منتصف الخمسينات إلى منتصف الستينات عن مفاهيم نظرية التحديث ، القائمة على مقابلة التقليدية بالحداثة ، انطوى على الاعتقاد بأن جوهر التنمية إنما يتمثل فى تحول المجتمعات المتخلفة عن الحالة التقليدية إلى الحالة " الحديثة " ، الأمر الذى يمثل مجرد مشكلة فنية " ، وينظر إلى ذلك الانتقال على أنه يتم فى شكل تقدم خطى ، واحدى ومبسط ، لابد من أن يتجه – بالتحديد – نحو النموذج الغربى للديمقراطية الليبرالية (٢٨) .

على أن التطورات التى حدثت على أرض الواقع فى بلدان آسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية ، والتى تمثلت فى عجز النظم السياسية القائمة فيها ، ليس عن تحقيق التغير المنشود نحو تحديث مؤسساتها ، ومحاكاة الأنماط الغربية فحسب ، وإنما أيضا عن مجرد البقاء أو الاحتفاظ بقدرتها على أن " تحكم " حمل تأثيراته إلى أدبيات التنمية السياسية ، وكان عالم السياسة الأمريكى " صمويل هينتينجتون " بالذات ، أبرز المعبرين عن هذا التحول ، حيث عكست كتاباته الانتقال من التأكيد على " الديمقراطية " إلى التأكيد على " النظام العام " (٢٩) .

ويتحدث باحثون عن " النمو السياسى " باعتباره مرتبطاً بالتطور التاريخى ، والتقدم الإنسانى مما يحتم أن يكون متصلاً بالضرورة بالعامل الإرادى الاختيارى ، ومادامت السياسة الملتقى المحورى للإرادات والاختيارات ، ومادمنا نتصور السياسة عملية صنع قرارات تؤثر تأثيراً مباشراً أو غير مباشر بجميع نواحى الحياة ، فإن النمو السياسى بجانبه الإرادى الواعى هو فى الحقيقة إنماء سياسى (٣٠) ، وإذا جاز لنا تعريف الشئ أو الموضوع بما يتميز به ، ظهر لنا أن النمو أو الإنماء السياسى هو مجموعة من الاختيارات الإرادية المتعلقة بمستقبل المجتمع الإنسانى .

وهذا ما يحمل بعض السياسيين كدوتش *Karl W.Deutsch* على أن يعتبروا النمو السياسى عملية " بناء الأمة " أو عملية " الإنماء القومى " ، وليست عملية البناء هذه عملية عضوية آلية ، ولكنها عملية اختيارية إرادية ، وليست اختيارات النمو السياسى اختيارات اعتباطية ، أو اتفاقية ، ولكنها اختيارات مصيرية وحرة ومسئولة .

وارتبط بمفهوم التنمية السياسية ، وجهه العكسى ألا وهو مفهوم " التخلف السياسى" ، ومن المفارقات التى تحدث فى العلوم الاجتماعية أن كلمة " التخلف السياسى " ومدلولها لم يصلنا على يد التيار الماركسى الذى اشتهر بتشديده على أهمية الاقتصاد

وتأثيره على الجوانب الأخرى للحياة الاجتماعية ، ولكن من مدرسة أمريكية معاصرة سميت المدرسة التنموية ***Developmentlism*** والتي كان من بواعث إنشائها ورواجها التصدى للماركسية ومحاربتها فى المجال المعرفى (الابستمولوجى) ، فهى صاحبة ذلك المنظور الذى يجعل من مستوى التنمية معياراً للتقدم أو للتخلف السياسى ، ولكنها عندما تربط بين العاملين : الاقتصادى والسياسى ، تفعله على نحو مغاير تماماً للماركسية ، نظراً لإغفالها لموضوع التركيب الطبقى فى الحالة الثباتية ، وللصراع الطبقى فى الحالة الحركية ، الأمر الذى يلفظ خارج إطار التحليل كل ما يتعلق بنوعية العلاقات الإنتاجية، أى بالناحية الكيفية للتطور ، مع الاقتصار على درجة نمو القوى الإنتاجية وحدها ، أى على الناحية الكمية فقط ، جاعلاً التنمية مرادفاً للنمو ، وهكذا نجد " روستو " ***W.W.Rostow*** عندما يعرض الهدف من نهجه يقول " تأسيس التواكب بين القوى الاقتصادية والقوى الاجتماعية والسياسية .... وإجراء التحليل لمراحل النمو يقدم تفسيراً بمقدوره أن يحل محل النظرية الماركسية للتاريخ الحديث " (٣١) .

واستناداً إلى مجمل دراسات " التنمية السياسية " فإن المقومات الأساسية لمفهوم التنمية السياسية التى يفترض أن يسعى إليها المجتمع ، إنما تتمثل فى ثلاثة مفاهيم أساسية وهى : المساواة ، والتمايز ، والقدرة ، " المساواة " بمعنى أن تسود فى المجتمع قواعد ونظم قانونية تتسم بالعمومية ، وتنطبق على جميع الأفراد فيه بغض النظر عن اختلافاتهم فى الدين أو الطبقة أو الأصل العرقى ، وأن يكون تولى المناصب العامة فى هذا المجتمع قائما على الكفاية والتفوق والقدرة على الإنجاز وليس على اعتبارات ضيقة أخرى مثل القرابة والنسب والعلاقات الشخصية (٣٢) ، كما يعنى أيضا تحقيق المزيد من المشاركة الشعبية فى وضع السياسات والفصل بين الأدوار ، وكذلك بين المؤسسات والاتحادات فى المجتمع الآخذ فى التحديث ، فكلما تقدم النظام السياسى فى طريق التنمية كلما زاد فى تعقد الأبنية فيه ، وكلما تزايد عدد الوحدات السياسية والإدارية ، و " القدرة " ، تعنى ضرورة توافر قدرات معينة للنظام السياسى ، مثل قدرته ، ليس فقط على إزالة الانقسامات ومعالجة التوترات فى المجتمع ، وإنما أيضا على الاستجابة للمطالب الشعبية بالمشاركة والعدالة التوزيعية المرتبطة بالمساواة ، وكذلك قدرته على الإبداع والتكييف فى مواجهة التغيرات المستمرة التى يمر بها المجتمع (٣٣) .

وتؤكد معظم الدراسات التى تتبعت نشأة مبحث " التنمية السياسية " أن اهتمام العلماء والباحثين بهذه القضية صدر – أول ما صدر – نتيجة التقاء عاملين أساسيين [٣٤] : الأول ، هو اتساع دوائر البحث العلمى ، وامتداد نشاط الدارسين – غداة انتهاء الحرب العالمية الثانية – إلى دول العالم غير الغربى ، والعالم الثالث على وجه التحديد ، أما الثانى فهو تغير نظرة الباحثين إلى ظواهر ومعطيات الحياة السياسية ،وتطور منهجيات البحث والدراسة فى علوم السياسة والاجتماع ، بفضل الثورة السلوكية التى اجتاحت مجال العلوم الاجتماعية بعامة والعلوم السياسية بخاصة .

ولم يكن الاتساع فى دوائر البحث العلمى ، وامتداد نشاط الباحثين إلى دول العالم الثالث ، صادراً عن فراغ ، أو نتيجة للمبادرات الذاتية للعلماء والباحثين فقط ،ولكن دفعت إليه ، وشجعت عليه أيضا ، كثير من المتغيرات والاعتبارات السياسية ، التى أسفرت عنها الحرب العالمية الثانية ، وشكلت فى مجملها المناخ والسياق العام لأوضاع وعلاقات السياسة الدولية فيما بعد سنوات هذه الحرب [٣٥] .

ويبرز اتجاهان فى دراسة التنمية السياسية ، أحدهما الاتجاه الوظيفى ، ويمكن أن نسوق مثالا له " الموند " الذى يعتبر من الرواد الأوائل الذين بحثوا ظاهرة التنمية السياسية وجمع بين الاهتمام بالنظرية وبين ممارسة الأبحاث الميدانية ، وفى هذا الشأن رأى "الموند" أن دراسة التنمية السياسية تقتضى دراسة النظام السياسى من زوايا مختلفة [٣٦] :

١ – إنه نظام مرتبط ببيئته الاجتماعية والاقتصادية ، بحيث أن هذه البنية بمكوناتها المختلفة تعتبر التغير المستقل والنظام السياسى نفسه يعتبر المتغير التابع .

٢ – دراسة النظام السياسى على أنه متغير مستقل مع ملاحظة عملية التحول من داخل هذا النظام والتى يتم بمقتضاها مقابلة المطالب أو المدخلات السياسية وتحويلها إلى نواتج أو مخرجات سياسية (فى صورة قوانين وقرارات سياسية) .

٣ – دراسة النظام السياسى على أنه نسق يتعرض لتغيرات مستمرة ومن ثم يحتاج دائما إلى التكيف لكى يضمن استمراره وبقاءه وذلك فى إطار علاقة تفاعلية بغيره من النظم الاقتصادية والاجتماعية والحضارية داخل المجتمع نفسه .

وقد تعرض منهج النظم لانتقادات كثيرة بوصفه منهجاً " محافظاً " مما حدا بـ " الموند " إلى تبنى منهج آخر ، وهذا المنهج يركز بصفة أساسية على مفهوم " القيادة " وعلى مفهوم " الأزمة " كمظهر رئيسى من مظاهر عملية التنمية السياسية ، وهناك رأى

ينادى بأن هذا المنهج يفضل منهج تحليل النظم فى التصدى لمشكلات التنمية السياسية لأنـه يركز على الظاهرة الأساسية فى عملية التنمية وهى الضغوط التى يواجهها النظام فى صورة أزمة أو أزمات متتالية وضرورة وصول الصفوة الحاكمة إلى عدة اختيارات فى صورة قرارات لابد من اتخاذها لمواجهة هذه الأزمات ، وتصبح التنمية السياسية هى مجموع هذه القرارات وقد تم تنفيذها (٣٧) .

ولا شك أن ما شهده العالم منذ سقوط سور برلين فى نوفمبر سنة ١٩٨٩ وانهيار العديد من النظم السياسية التى تبنت المنهج الماركسى فى التنمية السياسية لأبلغ برهان على ما قام عليه هذا المنهج من خلل فى أسسه ومفاهيمه الرئيسية على الرغم من ذلك "الانبهار" الذى كثيراً ما شهدناه لدى العديد من مفكرى العالم النامى .

كذلك فإن الوظيفية فيما يبدو تعانى الكثير من جوانب الضعف (٣٨) ، فالمفاهيم التى تستعين بها مثل الوظيفة والتوازن والنسق ، تتسم بالعمومية ، كما يصعب إخضاعها للقياس الدقيق ، وإذا كانت الوظيفية تستند فى أساسها على مماثلة بين المجتمع والكائن العضوى ، فإنه يمكن القول بأن هذه المماثلة ليست ملائمة تماماً للوظيفية لكى تمنحنا تفسيرات صادقة للحياة الاجتماعية والسياسية ، فالمماثلة تثير عدة صعوبات ، ذلك أن المجتمعات تخضع لتغيرات مستمرة بحيث تعدل من بنائها على نحو لا يحدث بالنسبة للكائنات العضوية ، ومن العسير أن نحدد حالات " الصحة " و " المرض " فى المجتمع ، بنفس الطريقة التى تحدد بها هذه الحالات بالنسبة للكائنات العضوية ، ومن ثم يصعب أن نتحدث بدقة عن الوظائف " السوية " أو " المرضية " للأعضاء أو عن الوظيفة أو الخلل الوظيفى لأن كل هذه الأوصاف للمجتمع تنطوى بالضرورة على أحكام قيمية ، ومن العسير أيضا اكتشاف وظيفة نشاط سياسى أو نظام سياسى بنفس التحديد الذى يبدو فى معرفتنا بوظائف الكائنات العضوية ، ويترتب على ذلك أنه حتى إذا كانت بعض تفسيرات الظواهر السياسية صادقة، فإن نطاق هذا التفسير سوف يكون محدوداً للغاية ، طالما أنه من العسير تفسير ظاهرة التغير السياسى البالغة الأهمية .

ومن مفهوم حضارى إسلامى ناقش " نصر محمد عارف " مفهوم التنمية السياسية ليرى أن لفظ التنمية مشتق من " نمّى " بمعنى الزيادة والانتشار ، ونميته مشدداً بلغته على وجه الإشاعة والنميمة ، أما لفظ النمو من نما ينمو نميا ونماء ، فإنه يعنى الزيادة ، ومنه ينمو نمواً ، فيقال نما الزرع ونما الولد (٣٩) .

وإذا كان لفظ النمو أقرب إلى الاشتقاق العربى الصحيح ، فإن إطلاق هذا اللفظ على المفهوم الأوربى يشوه اللفظ العربى ويخرجه عن معناه ، أو يسقط العديد من دلالته ، فالنماء يعنى أن الشئ يزيد حالاً بعد حال من نفسه ، لا بإضافة إليه ، فالنبات ينمو ويزيد ، ولا يقال لمن أصاب ميراثا أو أعطى عطية إنه قد نما ماله ، وإنما يقال نما ماله ، إذا زاد فى نفسه ، والنماء فى الماشية حقيقة ، لأنها تزيد بتوالدها قليلاً قليلاً .

وطبقا لهذه الدلالات لمفهوم النمو هل يمكن القول أنه يعد مرادفا للمفهوم الإنجليزى *Development* ؟ وهل يعنى اللفظ الإنجليزى كل هذه المعانى من توالد ذاتى وتجدد ، أم أنه يعنى استبدال الجديد بالقديم والقضاء على المجتمعات التقليدية ، تمهيداً لبناء المجتمع الحديث ؟ فمفهوم " التنمية السياسية " أصبح يعنى التغيير الجذرى للنظام القائم واستبداله بنظام آخر أكثر كفاءة وقدرة على تحقيق أهداف الجماهير ومصالحها ، وبالنظر إلى نماذج التنمية المطبقة فى الأقطار العربية نلاحظ أنها ما هى إلا عملية قيصرية تفرض على المجتمع فرضاً تعسفياً ، ترتب عنها ارتجاج فى مختلف مكونات المجتمع واهتزاز فى بيئته ، وبصورة تفرض إعادة النظر فى مفهوم التنمية والمفاهيم الأخرى المرتبطة به مثل التقليدية والتخلف .

وبالإضافة إلى خطأ الترجمة والنقل للمفهوم الغربى وعدم كفايته لشمول جوانب المفهوم العربى وأبعاده ، فإن هناك من المفاهيم الإسلامية التى تعالج ظاهرة النمو فى حد ذاتها كظاهرة جزئية من عملية الاستخلاف التى تمثل حركة المجتمع وتجدده ، فنجد مثلا مفهوم " الزكاة " الذى يعنى لغة واصطلاحا الزيادة والنماء الممزوجة بالبركة والطهارة ، وسمى الإخراج من المال زكاة ، وهو نقص منه ، من حيث ينمو بالبركة أو بالأجر الذى يثاب به المزكى ، فى حين أن الربا وهو الزيادة الظاهرية نقصان فى حقيقته لأنه يربو عند الله ، وهذا الفهم للنمو والزيادة يتسق مع منظومة المفاهيم الإسلامية التى لا تعول كثيراً على ظاهر الأمور ، وتأخذ الكم فى إطار الكيف وتربط الدنيا بالآخرة مع إعلاء وزن الآخرة وتقديمها على الدنيا ، ومن هنا فإن لفظ الزكاة قد يمثل بديلاً لمفهوم التنمية ، من حيث تعبير اللفظ عن المفهوم والزيادة المرتبطة بالطهارة والبركة وأجر الآخرة [٤٠] .

الثقافة السياسية :

إذا كان البناء الحضارى للأمة يعتمد على عمليات التنمية الحقيقية الحادثة فى المجتمع ، فإن هذه التنمية لن تتحقق إلا إذا نظر إلى الإنسان على إنه أنسان ، أتيحت له فرص الحصول على المعرفة والثقافة بأشكالها المتعددة ، فقد ثبت أنه كلما ازدادت معارف الإنسان السياسية والثقافية ازدادت إنتاجيته فى العمل ، على اعتبار أن التنمية دالة لكمية قوة العمل ونوعيتها ، وأنه إذا لم يكن جيل الأبناء لائقا بدنيا وعقليا ، ولم يكن باستطاعته اكتساب المهارات المعرفية والسياسية ، فسوف تظل إنتاجيته بعد ذلك فى العمل منخفضة(٤١) .

يضاف إلى ذلك أن التثقيف السياسى يمكن الأبناء من الاستمرار فى تثقيف أنفسهم بأنفسهم عن طريق التعلم الذاتى ، فيصبح الهدف زيادة المقدرة على النمو المستمر ، حيث أن الهدف ليس مجرد استيعاب قدر محدود من الحقائق والمعارف السياسية المختلفة ، بل أنه القدرة على استغلال تلك المعارف فى إثارة الاهتمام وإكساب الميل إلى الاستزادة من المعارف السياسية فى مستقبل حياتهم كقوة تدفعهم باستمرار نحو التعلم الذاتى ، وتوجيه جهودهم ومعارفهم نحو المشاركة الاجتماعية (٤٢) .

ولا شك أن المشاركة الاجتماعية للأفراد سوف تربى فيهم ، بناء على ما اكتسبوه من ثقافة سياسية ، القدرة على التفكير فى القضايا السياسية الحادثة من حولهم بصورة تجعل تفكيرهم هادفا ودقيقاً ، ومرناً ، وواقعياً ، وبعيداً عن الجمود ، فلا يكون الغرض اكتساب ثقافة سياسية جديدة ، بل فى اكتشاف حقائق جديدة ، ونمو اتجاهات يقظة إزاء القضايا الحادثة فى الحياة من حولهم .

ومفهوم الثقافة السياسية ليس مفهوماً حديثاً ، فيرى البعض مثل " سيدنى فربا " أن أعمال مونتسكيو وتوكفيل وباجوت تقدم مساهمة إيجابية فى دراسة الثقافة السياسية ، وإن كان البعض مثل ماريندال يرى أن تلك الأعمال أكثر ارتباطا بمفهوم الشخصية القومية ، إلا أن دراسة تأثير السمات الشخصية على السلوك السياسى دراسة حديثة فى مجال علم السياسة خصوصاً فى أعمال هارولد لاسويل والأعمال الخاصة بالشخصية المسيطرة التى ترى أن السلوك السياسى هو إسقاط للحاجات الفردية والمشاعر فى المجال السياسى ، ولكن لم يتطور هذا المفهوم إلا بأعمال " فربا " *Verba* ، وتعرف دائرة المعارف الدولية

للعلوم الاجتماعية الثقافة السياسة بأنها مجموعة الاتجاهات والمعتقدات والقيم التى تنظم وتعطى معنى للنظام السياسى [٤٣] .

ويمكن النظر إلى مفهوم الثقافة السياسية كتطور طبيعى للاتجاه السلوكى فى التحليل السياسى ، فهو يحاول أن يسد الثغرة التى تنمو فى الاتجاه السلوكى بين مستوى التحليل " المايكرو " والذى يعتمد على التفسيرات النفسية للسلوك السياسى للفرد ومستوى التحليل : الماكرو " والذى يعتمد على المتغيرات السائدة فى علم الاجتماع السياسى للفرد ، فهو يقدم محاولة لربط علم النفس بعلم الاجتماع حيث يمكن استخدامه فى التحليل السياسى الديناميكى [٤٤].

ولا شك أن الثقافة السياسية ذات تأثير هام على العمليات السياسية المختلفة ، فاتجاهات المواطنين نحو النسق السياسى تؤثر فى نوعية المطالب وكيفية التعبير عنها واستجابة الصفوات ، بل إنها تشكل الظروف المؤثرة فى أداء النسق السياسى بعامة ، وفى دراسة حديثة لاحظ مؤلفها أن نوعية الاتجاهات التى عند الشعب ذات تأثير هام فى النسق السياسى ، والمطالب التى تفرض على النسق والاستجابات للقوانين ، وسلوك الأفراد ، وأدوارهم السياسية ، هذه كلها تتشكل من خلال أنماط التوجيه العامة [٤٥] .

إن دراسة الثقافة السياسية أو تحليل السياسة من المنظور الثقافى تزيد من قدرتنا على وصف ودراسة التفاعل بين النسق السياسى والإطار الاجتماعى الأشمل ، كما أننا حينما نفرق بين السلوك والاتجاهات ، نستطيع أن نفسر الفروق فى أداء الأنساق والبناءات السياسية فى ضوء الثقافة ، وهكذا فحينما نفهم طبيعة العلاقة بين السياسة وأداء النسق ، نستطيع أن نكتشف أفضل وسائل التغيير السياسى ، وهذه مسألة تهم كافة علماء السياسة الذين ينشغلون بدراسة الظروف التى يمكن فى ظلها تثبيت أركان الحكم الديمقراطى الصحيح ، والواقع أن معرفتنا بأبعاد الثقافة السياسية ، تمثل أداة رئيسية لفهم السياسة من منظور مقارن ، فدراسة هذه الثقافة تمكننا من الإجابة عن عديد من التساؤلات الهامة مثل : لماذا تؤدى الظواهر السياسية المتشابهة بين الأمم إلى نتائج متماثلة ؟! هذا فضلا عن أننا سوف نتمكن من التنبؤ بمستقبل أداء الأنساق السياسية ، وستكون لدينا حساسية خاصة بكل الظروف المؤثرة فيها [٤٦] .

وتتعدد تعريفات هذا المفهوم فى الأدبيات السياسية ، إذ يرى لوسيان باى أن الثقافة السياسية هى " مجمل الاتجاهات والمعتقدات والمشاعر التى تعطى نظاما ومعنى للعملية

السياسية وتحكم تصرفات الأفراد داخل النظام السياسى " ، ويعرفها سيدنى فربا بأنها " المعتقدات الواقعية والرموز التعبيرية والقيم التى تحدد الوضع الذى يحدث الفعل السياسى فى إطاره " ، ويقصد بها إريك روى " مفاهيم وقيم واتجاهات الأفراد نحو شئون السياسة والحكم " (٤٧) .

وقريب من هذا ، القول بأن الثقافة السياسية هى " مجموعة القيم والمعتقدات السياسية الأساسية السائدة فى أى مجتمع والتى تميزه عن غيره من المجتمعات " (٤٨) .

وترتبط الثقافة السياسية بالتنشئة السياسية وتلعب الأسرة والمدرسة وأجهزة الاتصال دوراً أساسياً فى عملية نقل الثقافة السياسية ، ولكل مجتمع حياته السياسية بما تشمله من نظام سياسى وثقافة سياسية وبما تشمله هذه الثقافة من قيم واتجاهات سياسية ونشاط سياسى (٤٩) .

وتعتبر الثقافة السياسية جزءاً من الثقافة العامة ، فهى الجزء السياسى من ثقافة المجتمع ، والثقافة العامة لها تأثير كبير على الثقافة السياسية ، حيث أن الثقافة السياسية تكتسب مقوماتها ويتحدد طابعها من خلال الثقافة العامة فى المجتمع .

وإذا كان مفهوم الثقافة السياسية مثل مفهوم الثقافة العامة ، لا يوجد اتفاق واضح على تعريفه ، إلا أنه يمكن أن يعرف بأنه العامل الذى يفسر أنماط التعارض السياسى ، حيث يشمل عدداً من العناصر هى (٥٠):

- التوجهات الخاصة بحل المشاكل وهل تتجه نحو النزعة البرجماتية أم العقلانية ، ولذا يقصد به التساؤل عن الاتجاه لحل المشكلات دون الالتزام بإطار فكرى أو إلى التوجه العقلانى الذى يتجه إلى معالجة المشكلات فى إطار علمى .
- التوجهات نحو النظام السياسى : هل تتسم بالولاء أم بالسلبية واللامبالاة ، بمعنى هل الاتجاه نحو النظام السياسى يتسم بالولاء أم بالاغتراب وعدم الإحساس بالمواطنة ؟
- التوجهات نحو السلوك فى المجتمع ، وهل يتسم هذا السلوك بالتعاون أم بالأنانية والفردية ؟

وبعبارات تتسم بالإطلاق فى إصدار الأحكام وشيوع الانفعالية توجه الماركسية سهام النقد إلى وجهات النظر " البرجوازية " حول الثقافة السياسية ، منبهة إلى أن النقص

فيها لا يكمن فى أنها تستخدم مفهوم الثقافة لتحليل هذه القضايا السياسية أو تلك ، فالماركسية ، كما هو معروف ، لا تنكر أيضا أهمية اعتبار الثقافة فى عملية دراسة الظواهر الاجتماعية السياسية ، ويكمن خطأ النظريات البرجوازية فى أنها تطلق أحكاما مطلقة (!!) على هذا المنطلق الذى يتحول إلى طريقة للدراسة منعزلة ومنفصلة عن الظروف المادية لحياة المجتمع و : " تسكلجه " – من كلمة سيكلوجيا – يقول ك . ف . أوسيبوف : " إن جميع علماء الاجتماع البرجوازيين ينفون أية علاقة أو صلة للثقافة بظروف حياة المجتمع (٥١) " .

والحق أننا لا ندرى على أى أساس يسوقون هذا الاتهام ، إذ لم يحدث أبداً أن قرأنا فى معانى الثقافة السياسية لدى غير الماركسيين هذا النفى المشار إليه للعلاقة بين الثقافة والظروف المادية للمجتمع !

وبناء على هذه المقدمات التى يسوقها كتاب ماركسيون ، يرون أن الثقافة السياسية لدى (البرجوازيين) تفقد مضمونها الطبقى ، فهى لا تبرز كنظام للعلاقات الفعلية بل كنظام للعلاقات المثالية ، ومثال ذلك ما يسمى بالثقافة المدنية التى يطرحها علماء الاجتماع البرجوازيون كنموذج مثالى للثقافة السياسية ، ومما يثبت ذلك ، نموذج الثقافة السياسية الانجلو – أمريكية التى يطرحها علماء الاجتماع البرجوازيون ، وتنعكس فى هذا النموذج تلك الحقائق والوقائع من النشاط الرأسمالى المعاصر ، كالاتحادات والاحتكارات والبيروقراطية والتمييز والعنصرية وانفجارات الهستيريا الجماعية واللصوصية السياسية وغيرها .

كذلك يرى الماركسيون (٥٢) ، إن الثقافة فى ظروف المجتمع الرأسمالى ، ومن ضمنها الثقافة السياسية ، لا يمكنها أن تكون عامة ، ففيها لا تبرز نقط مختلف أنواع الثقافات (البرجوازية والبروليتارية) ، بل ومختلف المستويات (ثقافة الطبقة والأمة الفئة والفرد) ، وأن أخذها بعين الاعتبار هام للغاية من ناحية دراسة آلية تأثير هذه الثقافة فى العلاقات السياسية بشكل عام أو فى السلوك السياسى بصورة خاصة .

ولعلنا بعد هذا يمكن لنا أن نرى أن الثقافة السياسية هى مجموعة الاتجاهات والمشاعر والمعتقدات التى تحقق النظام وتعطى معنى لكل عملية سياسية وهى تتضمن القواعد والمبادئ التى تضبط السلوك المتعلق بالنسق السياسى ، وتشمل كذلك المثل العليا السياسية ومعايير العمل التى يجب أن تراعيها الدولة (٥٣) ، كما تتضمن مجموعة معارف

عن النظم السياسية وممارساتها ، والثقافة السياسية فى كل ذلك إنما هى نتاج حركة التطور المجتمعى بكل أبعاده وعناصره .

ومما يزيد هذا التعريف إيضاحاً تلك الملاحظات التى يسوقها " المنوفى " (٥٤) :

- الثقافة السياسية هى ثقافة فرعية ، أو جزء من الثقافة العامة للمجتمع ، وبرغم أنها مستقلة بدرجة ما ، عن النظام الثقافى العام ، إلا أنها تتأثر به (٥٥) ، كما أنها تتداخل معه بشكل يقتضى أن تكون بعض العناصر الثقافية موضع اهتمام كل من الباحث السياسى والباحث الاجتماعى .

- يعتبر النظام الثقافى – فى المنظور الماركسى – أحد عناصر البنيان العلوى الذى يشكل البنيان السفلى (قوى وعلاقات الإنتاج) ، ومن ثم تصبح الثقافة السياسية – حسب هذا المنظور – نتاجاً لعامل واحد هو الواقع الاقتصادى الاجتماعى ، أما لوسيان باى فيرى الثقافة السياسة نتاجاً لتاريخ المجتمع من ناحية ولخبرات أفراده المكتسبة عن طريق عمليات التنشئة من ناحية أخرى .

لكن العامل الاقتصادى الاجتماعى – مهما بلغ تأثيره – ليس هو وحده الذى يخلق الثقافة السياسية ، إذ توجد إلى جانبه عوامل أخرى مثل التنشئة ، والمعتقدات الدينية ، والمعطيات الجغرافية .

من هنا كان لنا أن نقول أن الثقافة السياسية تشكل عوامل متعددة ، وفى هذا الصدد يمكن القول إن الإطار التاريخى بجوانبه الاقتصادية والسياسية ، والإطار الجغرافى ، وخبرات التنشئة الاجتماعية والسياسية ، والمعتقدات الدينية تساهم – بدرجات متفاوتة – فى تشكيل القيم السياسية ، كذلك فإن القيم تؤثر على الواقع الاقتصادى والاجتماعى والسياسى ، فهى مثلا ، قد تكون دافعاً للتنمية أو معوقا لها(٥٦).

- لا تعرف الثقافة السياسية لأى مجتمع ثباتاً مطلقاً ، ولكنها تتعرض للتغير حتى ولو كان طفيفاً وبطيئاً ، وقد يحدث هذا التغير استجابة للتحولات التى تطرأ على واقع المجتمع اقتصادياً واجتماعياً وسياسياً ، كما قد يحدث نتيجة جهود حكومية مخططة ، تستهدف تلقين المواطنين قيماً جديدةً .

- يقصد بقيم الثقافة السياسية ما يعتقده أو يؤمن به الأفراد فيما يتصل بعلاقتهم بالنظام السياسى ، وهى بهذا المعنى حقائق مجردة ، إلا أنها تمثل دوافع لسلوكهم واتجاهاتهم ومشاعرهم نحو ذلك النظام ، وهذه جميعاً – والتى تعرف بخصائص أو المظاهر أو السمات الثقافية – تنبع من القيم وتدل عليها (٥٧) .

وأيا كانت عناصر الثقافة السياسية ، فإن هذه الثقافة لها أبعادها الأساسية التى يمكن تحديدها من خلال الموضوعات التالية (٥٨) :

أ – مفهوم السلطة : فى كل مجتمع تقاليد معينة يمكن من خلال دراستها التعرف إلى الأنماط والعادات وكيفية اتخاذ القرار وتنفيذه ، فهى تهتم بالوسائل أكثر من الغايات وبالطريقة أو بالإجراءات التى يتم عن طريقها اتخاذ القرار أكثر من اهتماها بمضمون أو هدف القرار ، وترتبط هذه الإجراءات بالمفهوم السائد عن السلطة ، فإذا تصور المواطنون أن القرارات السياسية قد اتخذت من خلال الأنماط والعادات والكيفية المتفق عليها فإن هذه القرارات تصبح لها شرعية فى نظرهم ، ومن ثم يجب قبولها والخضوع لها ، وهكذا فى كل نظام سياسى .

ب – الغاية من استخدام السلطة : نادراً ما يقبل شعب مفهوم السلطة دون أن يتضمن ذلك تفسيراً للغاية من استخدام السلطة ولأى أهداف وأغراض تستخدم ، بمعنى أن هناك أهدافاً عامة استقرت فى الضمير الجماعى للمواطنين ، والسلطة السياسية يجب أن تسعى لتحقيق هذه الأهداف التى ينتظر المواطنون من السلطة أن تسعى للعمل على إنجازها وتحقيق أغراضها .

ج – المشاعر والأحاسيس : يشمل هذا الجانب دور الانفعالات والعواطف السياسية فى استقرار النظام أو عدم استقراره ، ويقصد بذلك استخدام المشاعر القومية والمواطنة ، ومدى استغلال الزعيم السياسى لهذه المشاعر أو الانفعالات للقيام بسلوك سياسى ما كان المواطنون يقومون به دون عملية الاستغلال هذه .

د – الثقة وعدم الثقة : يهتم هذا الجانب بالقيم المتعلقة بالثقة وعدم الثقة والشك ، فقد يكون إصدار القرار مشوباً بنوع من الشك فى مدى شرعية مصدرى القرار ، وقد يتعدى ذلك إلى الشك فى العمل مع الآخرين والنظر إليهم على أنهم خطرون ، فتختلف الثقافات السياسية تبعاً لتحديد من هو الشعب ، ونظرته إلى الآخرين ، وفيما إذا كانت المؤسسات العامة أو الأفراد جديرين بالثقة (٥٩) .

ومما لا شك أن محتوى الثقافات السياسية يختلف من مجتمع إلى آخر ، فلكل مجتمع ثقافته الخاصة ، وهناك خطوط عامة يمكن اقتراحها للتعليم السياسى بالنسبة للثقافة السياسية ، وهى (٦٠) :

١ - ينبغى أن تعرف كل ثقافة سياسية بالنسبة لمجتمعها ، وذلك لأنها تعبر عن الرؤية المكتسبة منه ، أو أنها الجوانب السياسية والحدود القانونية ، بين المظاهر العامة والخاصة للحياة ، كما يشمل المجال أيضا تعريف المشاركين المقبولين فى العمليات السياسية ، والمعدل المسموح به من القضايا ، والوظائف المعروفة بكل من العمليات السياسية ككل ، والعناصر المفضلة أو السائدة لصنع القرار ، التى تشكل العملية السياسية بصفة عامة .

٢ - يمكن أن تختلف الثقافات السياسية فى إمدادنا بالمفاهيم عن طبيعة وصفات القوة والسلطة ، طبقا لعدد من المتغيرات مثل (٦١) :

أ - أسس اختلاف القوة والسلطة .

ب- الطرق التى يمكن أن تتحول بها الواحدة منها إلى الأخرى .

ج- الحدود المفترضة لفاعلية وتأثير القوة .

د - عناصر أو مكونات القوة الشرعية مثل القوة الفيزيقية والمساندة الشعبية والتأييد الأخلاقى والجزاءات القانونية ... الخ .

هـ- درجة انتشار وتمركز القوة والسلطة .

٣ - تمد الثقافات السياسية أعضاء المجتمع بشتى الطرق وبدرجات متفاوتة بالإحساس بالهوية القومية والشعور بالانتماء إلى الأنساق السياسية الخاصة ، وتعد إقامة الشعور بالهوية القومية أساس مشكلات التكامل للنسق السياسى ، وتعد مشكلة الهوية القومية بدورها ، وظيفة العملية التى يحقق الأفراد عن طريقها شعورهم المستقل بالهوية ، وهذه العلاقة المتبادلة الأساسية بين الهوية القومية والهوية الشخصية هى التى تمد بالرباط الأساسى بين عمليات التنشئة ، وتكامل العملية السياسية (٦٢) .

ويشمل التكامل أيضا العلاقات المتبادلة للبناءات المختلفة ، التى تحتويها العمليات السياسية ، وعندئذ يرتبط بمشكلات التنشئة للوظيفة بين جماعات صنع القرار .

أما المظهر الثالث للتكامل ، فهو الذى يشمل الحالة التى تكون فيها المجتمعات الفرعية المتعددة مرتبطة بعضها ببعض ، وتختلف الثقافات السياسية طبقاً لمدى قدرتها على السماح لمثل هذه الأقليات للاحتفاظ بهوياتها المنفصلة دون أن يؤدى ذلك إلى ضعف درجة التكامل المنشودة .

إن عناصر الثقافة السياسية تنتقل عبر الأجيال عن طريق عملية التنشئة (الاجتماعية) التى تعرف فى الاجتماع التربوى بعملية غرس الثقافة التى يخضع لها الشخص منذ طفولته وتنتقل عبر حدود المجتمع وتنتشر عن طريق الاتصال والاكتساب الثقافى وفقا للقواعد الاجتماعية والثقافية والنفسية لعمليات التقبل والتمثل الثقافى ، وفى جميع الحالات تتعرض بالطبع للتعديل والتحوير والتغير تكيفاً أولا مع الظروف الجديدة ، وثانيا : توافقاً وتكاملاً مع التغيرات التى طرأت على النسق الثقافى ، أى تغيرات حدثت داخل النسق الثقافى ذاته (٦٣).

ومن ناحية أخرى ، فما دامت ثقافة المجتمع تشكل الشخصية بطابع مميز ، فمن المنطقى أن تغرس الثقافة السياسية بالتالى فى الشخص سمات تتصل مباشرة بالخضوع أو التحدى للسلطة والتمسك ، إلى درجة الصراع والعنف ، بالحرية التى تتمثل فى السلوك الفردى فى كل المواقف الاجتماعية ، وتتصل كذلك بدرجة احترام الفرد للقانون والالتزام به حتى ولو كان ضد مصلحته وشدة مشاعره تجاه الوطن ، والاهتمام بمشاكله والمشاركة فى حلها والولاء له ، فضلا عن أنها تغرس فيه تقبل الشخص الآخر واحترامه باعتبارهما تعبيراً عن التمسك القوى بمبادئ حقوق الإنسان ، وانعكاس كل ذلك على درجة شعوره بالاعتزاز بثقافته وبالوطن والاعتقاد فى التنوع السلالى والثقافى والدينى وما يفرض مبدأ النسبية الثقافية من مبادئ وقيم واتجاهات ، وعملية التثقيف السياسى إنما هى عملية " تعليم سياسى " ، وفى هذا النطاق يشيع استخدام نمطين من التعليم السياسى فى التعليم المدرسى وهما " التربية الوطنية " أو " التربية للمواطنة " ***Citizenship Education*** و " التلقين السياسى ***P. Indoctrination*** ، وتستخدم المجتمعات المعاصرة المناهج الدراسية فى كلا النمطين من التعليم بدرجات متفاوتة ، وإن كان استخدام المناهج فى التلقين السياسى يشيع بدرجة أكثر فى النظم السياسية الشمولية وفى بعض المجتمعات النامية (٦٤) .

أما استخدام المناهج الدراسية فى التربية الوطنية للناشئين ، فإن ثمة اختلافات بين النظم التعليمية فى هذا الصدد ، فهذه الاختلافات كثيراً ما تبدو بين الديمقراطيات الغربية

ذاتها ، فالمناهج الدراسية فى بريطانيا – مثلا – قليلا ما تكون " مسيسة " *Politicized* بشكل مباشر مقارنة بمثيلتها فى الولايات المتحدة .

ويرتبط بأساليب التعليم السياسى ما تلجأ إليه كثير من النظم التعليمية من استخدام بعض الرموز والتقاليد ذات المضمون السياسى كجزء من برامج التربية الوطنية أو التلقين السياسى ، ومن أمثلة هذه الرموز والتقاليد إنشاد الأناشيد القومية ، وتمجيد الأبطال القوميين، وتعلم خطبهم وأقوالهم ، والتعرف على صورهم .

المشاركة السياسية :

إذا كانت التربية تستهدف بالدرجة الأولى أن يحقق الإنسان ذاتيته ويستثمر قدراته وطاقاته ، فإن درجة مشاركته السياسية مؤشر هام لمدى تحقق الأهداف التربوية .

وتعد المشاركة – على هذا الأساس – فى العمليتين التربوية والسياسية هى العصب الحيوى للممارسة الديمقراطية وقوامها الأساسى ، والتعبير العملى الصريح لسيادة قيم الحرية والعدالة والمساواة فى المجتمع ، كما أنها تعد ، فوق هذا وذاك ، مؤشراً قوى الدلالة على مدى تطور أو تخلف المجتمع ونظامه السياسى وما يعنيه ذلك من ارتباط وثيق بينها وبين جهود التنمية بعامة والتنمية السياسية على وجه التحديد [٦٥] ، ومن ثم يقال أن المجتمع التقليدى يفتقر إلى المشاركة فى حين تتوافر المشاركة فى المجتمع الحديث ، وعلى الرغم مما يباعد بين هذين الصنفين من المجتمعات من تباينات بنيوية وثقافية جوهرية فإن الفارق السياسى الرئيسى بينهما يتمثل بشكل جدى فى مدى كثافة المشاركة السياسية وجدتها فى كل منهما [٦٦] .

وثمة تعريفات عدة للمشاركة السياسية ، فهناك من يعرفها بأنها " تعنى تعبئة الجماهير وتفاعلهم مع النظام القائم وعدم وقوفهم منه موقف اللامبالاة " [٦٧] ، وهى عند آخرين " تلك الأنشطة الإدارية التى يشارك بمقتضاها أفراد مجتمع فى اختيار حكام ، وفى صياغة السياسة العامة بشكل مباشر أو غير مباشر ، أى أنها تعنى اشتراك الفرد فى مختلف مستويات النظام السياسى " [٦٨] .

وعرفها المنوفى بأنها " حرص الفرد على أن يكون له دور إيجابى فى الحياة السياسية من خلال المزاولة الإدارية لحق التصويت أو الترشيح للهيئات المنتخبة أو مناقشة

القضايا السياسية مع الآخرين أو بالانضمام إلى المنظمات الوسيطة " [٦٩] ، ويرى فى موضع آخر أنها مشاركة المواطن فى تقرير أمور المجتمع الذى ينتمى إليه عن طريق - بجانب ما سبق - العمل على مواجهة المشاكل التى تهم الأهالى ككل ، والمساهمة فى مشاريع الجهود الذاتية [٧٠] .

وثمة تعريف جامع للمشاركة السياسية ، فهى : العملية التى يؤدى من خلالها الفرد دوراً فى الحياة السياسية لمجتمعه ، وتكون لديه الفرصة بأن يسهم فى وضع الأهداف العامة لذلك المجتمع ، وتحديد أفضل الوسائل لإنجازها ، وذلك من خلال نشاطات سياسية مباشرة ، كأن يقوم بترشيح نفسه للانتخابات أو مناقشة القضايا العامة ، أو الاشتراك فى الحملات السياسية أو من خلال نشاطات سياسية مباشرة كأن يقتصر الفرد على مجرد قراءة الصحف السياسية ، والمعرفة ليقف على المسائل العامة أو الانتساب عضواً فى بعض الهيئات التطوعية [٧١] .

وقد توصل الخميسى من خلال تحليله لبعض تعريفات المشاركة السياسية إلى أنها تعنى [٧٢] :

١ - حرص الفرد على أن يكون له دور سياسى نشط ، ولهذا الدور أوجه عديدة .
٢ - يتميز هذا الدور بالإرادية .
٣ - وقد يأخذ شكلاً رسمياً مثل الانتماء (لـ حزب سياسى) وقد يأخذ شكلاً تغييرياً غير رسمى مثل المظاهرات الجماعية .
٤ - وقد يقتصر هذا الدور على المستوى المحلى الضيق وقد يمتد للمستوى القومى ، وقد يشمل المستويين .

ويضيف " عثمان " أن هذا الدور يهدف إلى التأثير على القرارات السياسية فى الدولة أو يهدف إلى مواجهة المشكلات الاجتماعية العامة .

كما يرى أن تعريف المنوفى وجلبى والخميسى يمثلون معاً تعريفاً أمثل وأحق بالاعتماد [٧٣] .

وتقوم عملية المشاركة على أربعة مبادئ هى [٧٤] :

١ - لا تعنى المشاركة مشاركة أفقية أى بين أناس من طبقة واحدة، وإنما مشاركة أفقية ورأسية بين مختلف المستويات والهيئات .

٢ - اتخاذ القرار من أجل التخطيط وتحديد أولوياته لا ينبغي أن تزاوله فقط مجموعة تعتبر نفسها صفوة المجتمع ، وهي الجديرة والأحق بتحديد الأوليات واتخاذ القرارات ، وإنما لابد أن تكون المشاركة شعبية واسعة النطاق ، لا مشاركة للصفوة فقط .

٣ - يجب أن يعكس التخطيط للتنمية السياسية احتياجات الناس بصفة عامة والفقراء بصفة خاصة .

٤ - يجب أن تتضمن عملية المشاركة عملية الضبط والرقابة .

وهناك مجموعة من الدوافع تدفع المواطنين للمشاركة السياسية (٧٥) .

أ - حدوث الأزمات الوطنية وصراعات الأحزاب السياسية ، وتغير سياسة الدولة ضد صالح بعض الفئات (الطلبة - العمال - الفلاحين) ، وفي ظل هذه الظروف يعمل الأفراد على تنظيم قواهم لمواجهة تلك القوى المسيطرة .

ب- حدوث تغييرات اجتماعية وسياسية في الدولة بحيث تتيح الفرصة لقيام منظمات شرعية لبعض الفئات (عمال - فلاحين - مهندسين) والمساعدة على تطوير الوعي السياسي .

ج- الرغبة في كسب شعبية المواطنين ، أو الحصول على مراكز في الهيئات والجمعيات أو الحزب ، وكسب تقدير واحترام المواطنين وتحقيق مصلحة مادية .

ومهما يكن من أمر هذه الدوافع وتلك الغايات وأسباب تبلورها ، فمما لا خلاف عليه في هذا المجال أن دافعية الفرد أو الجماعة للمشاركة في العملية السياسية إنما تتوقف إلى حد بعيد على كثافة ونوعية المعطيات السياسية التي يتلقاها أي منها أو يتعرض لتأثيرها ، فكلما تدفقت هذه المعطيات وتكاثر حجمها ازداد احتمال مشاركته ، واتسع نطاق هذه المشاركة وتعاظم قدرها والعكس صحيح (٧٦) . بيد أن ذلك وحده لا ينهض سببا كافياً لحث الفرد - أو الجماعة - على المشاركة جدياً في العملية السياسية ، إذ يتطلب الأمر فوق ذلك أن يكون الفرد - أو الجماعة - على درجة مناسبة من الإدراك السياسي ، والفهم الواعي لحقائق الواقع الاجتماعي وديناميات التفاعل السياسي ومحدداته ، وهذه جميعاً عناصر محورية ، تتوقف إلى حد بعيد على نمط التنشئة الاجتماعية والسياسية الذي يخضع الفرد - أو الجماعة - لتأثيره خلال مراحل نموه المختلفة ، وما يكتسبه عن طريق هذه التنشئة من قيم ومبادئ وتوجهات اجتماعية وسياسية ومعايير سلوكية تشكل في مجملها

نسيج شخصيته ، وتحدد بالتالى أسلوب تعامله وتفاعلـه مـع معطيـات السـياق الاجتمـاعى / السياسى الذى يحيط به ويعيشه فى إطاره ، ومن ثم يقال : إن مـن ينشـأ فـى كنـف جماعـة أولية تسودها العلاقات الديمقراطية ، ويسمح لأعضائهـا بحـق الحـوار والإسـهام فـى اتخـاذ القرار ، يكون عادة أشد اهتماماً بالأمور السياسية ، وأكثر ميـلاً أو اسـتعداداً للمشـاركة فـى العملية السياسية من ذلك الذى يدرج فى كنف جماعة أولية تحظر الحوار ويغشاها السـلوك من جانب كبار السن (٧٧) .

وتطرح كتابات سياسية تصنيفا لصور من المشاركة مثل (٧٨) :

١ - النشاط الانتخابى والذى يتضمن ، إلى جانب التصويت ، المشـاركة فـى الحمـلات الانتخابية والدعـوة إلـى تـأييد ومنـاصرة مرشـح معيـن ، وبصفـة عامـة أى نشـاط يستهدف التأثير على نتيجة العملية الانتخابية ، على أن التصويت يظل أكثر أنمـاط المشاركة السياسية شيوعاً وانتشاراً .

٢ - الأنشـطة الخاصـة بممارسـة الضغـط والتـأثير والتـى تتضمـن الجهـود الفرديـــة أو الجماعية للاتصال بالمسئولين الحكوميين والقـادة السياسـيين بهـدف التـأثير علـى قراراتهم فى قضايا معينة ، ولا جدال فى أن أبرز الأمثلة على هذه الأنشطة تكمـن فى عمليات تكتيل التأييد أو المعارضة لقانون أو قرار إدارى معين .

٣ - النشاط التنظيمى والـذى يتضمـن مشـاركة الفـرد باعتبـاره عضـواً أو مسئولاً فـى تنظيم تكون غايته القصدية ممارسة التأثير علـى عمليـة صنـع القـرار الحكومـى ، وقد تركز هذه التنظيمات جهودها فى مسائل وقضايا بعينها أو قد تميل إلى التعبـير عن قضايا عامة فضفاضة ، ولا شك أن عضويـة هـذه التنظيمـات تعتـبر فـى حـد ذاتها عملا من أعمال المشاركة السياسية .

٤ - الاتصال ، وهو عامل فردى يتجه إلى المسئولين الحكوميين ، ويسعى فـى الغـالب الأعـم إلـى تحقيـق مصـالح فرديـة خاصـة . ويـرى بعـض الدارسـين أن الاتصــال بالموظف العام يعد نمطاً متميزاً عن أنماط المشـاركة السياسـية الأخـرى وربمـا لا يرتبط بها (٧٩) .

٥ - الأنشطة العنيفة والتى تسعى إلى التأثير علـى عمليـة صنـع القـرار الحكومـى مـن خلال إلحاق الأذى المادى بالأفراد والممتلكات ، وتلك الأنشطة عادة ما تكون غير قانونية فى مختلف المجتمعات ، على أن الأسئلة التى تطرح فى هذا الصدد تتعلـق

بالأسباب التى تدفع بالأفراد إلى اللجوء لممارسة هذا النمط العنيف من المشاركة ؟ وإلى أى حد يعتبر العنف الملجأ الوحيد أمام الأفراد بعد غياب أو عدم الثقة فى أنماط المشاركة السلمية .

ويلاحظ على أنشطة المشاركة السياسية غير العنيفة وجود تداخل وتشابك أثناء مزاولتها بين الاعتبارات القانونية وغير القانونية ، فالرشوة والتهديد والتزوير فى نتائج الانتخابات تعد أنشطة للمشاركة السياسية شأنها شأن التصويت وحضور اجتماعات سياسية[٨٠].

وهناك من يصنف المشاركة على أساس تقسيم الناس من حيث المشاركة السياسية أو عدمها إلى [٨١] :

المشاركون أو أصحاب الفعالية السياسية ، وهذا هو الجانب الإيجابى للمشاركة ، يتمثل فى ممارسة صورة أو أكثر من الصور التى سبق أن عرضنا لها .

غير المشاركين سياسياً ، وهو الجانب السلبى ، وليسوا على درجة واحدة ، بل يمكن التمييز بين مجموعتين :

الأولى : الذين لا يسعون إلى المشاركة كالذين اعتادوا على عدم ممارسة حقهم فى التصويت مثلا ، ويزداد عدم السعى هذا عند بعض (رجال الدين) ذوى الفهم الضيق ، وبين هؤلاء الذين يعتبرون السلبية السياسية (قيمة) مثل النساء فى بعض المجتمعات .

الثانية : الذين يحتقرون السياسة ، وقد يتخذ احتقار السياسة صوراً من ثلاث [٨٢] :

١ - اللامبالاة السياسية ، أى عدم الثقة فى أحوال وأقوال السياسيين ، والشعور بأن العمل السياسى عمل ردئ .

٢ - الاغتراب السياسى ، أى شعور الفرد بالغربة عن حكومته ونظام مجتمعه السياسى القائم ، والاعتقاد بأن الحكومة وسياستها يسيرها آخرون لصالح آخرين طبقا لقواعد غير عادلة ، وشعوره بأن السلطة لا يعنيها أمره ، ولا قيمة له ، فيفقد أهدافه وحماسه ، ودافعيته على المشاركة .

٣ - الشك السياسى ، أى عدم الثقة فى أحوال وأقوال السياسيين ، والشعور بأن العمل السياسى عمل ردئ .

وللمشاركة السياسية علاقة وثيقة بحقوق الإنسان ، وذلك من خلال الممارسة الديمقراطية ، وذلك أن الديمقراطية تعتبر وسيلة تؤدى إلى إقامة (٨٣) :

١ - نوع من الحوار بين الحكام القابضين على السلطة والمحكومين الحريصين على حرياتهم ، فلا يكون كل من هذين الطرفين فى واد ، بل يكونان حاضرين أبدا للتحاور والتشاور لخدمة متطلبات النظام والحرية .

٢ - نوع من المشاركة فى إدارة الشئون العامة وعمل المؤسسات ومراقبتها ، الأمر الذى يعزز موقع الإنسان تجاه السلطة ويجعله جزءاً منها .

٣ - نوع من المعارضة المقبولة والمشروعة للسلطة التى تتحول إلى سلطة على أناس أحرار يستطيعون دون إكراه أن يعبروا عن رأيهم ، وبذلك يصبح الخضوع للسلطة نوعاً من الحرية أو نوعاً من التوافق الإدارى مع النظام .

وبما أن الحريات وحقوق الإنسان السياسية تتحدد ، بحسب ما جاءت به المنظمات الدولية المنبثقة من الأمم المتحدة ، مثل (اليونسكو) سنة ١٩٦٣ ، والإعلان العالمى لحقوق الإنسان الصادر فى ١٩٤٨/١٢/١٠ ، بحق المساواة ، حق الفرد فى التفكير الحر واعتناق المبادئ والآراء الدينية ، حق احترام إرادة الشعب ، الحق فى المشاركة العامة الذى يتضمن حق تأليف الأحزاب والجمعيات والاتحادات ، حق التجمع وحق الانتخاب والتصويت وحرية الفكر والتعبير ، حرية اعتناق الآراء دون مضايقة ، وأخيراً حرية المعارضة ، وبما أن الديمقراطية تقتضى ، كما أشرنا ، الحوار الذى يقتضى مساهمة أكثر من طرفين ، ومن ثم المشاركة والمعارضة ، تبرز هنا أهمية المشاركة السياسية لتحتوى كل هذه الحقوق والحريات السياسية حيث إن المشاركة تعنى إشراك أعداد غفيرة من المواطنين فى الحياة السياسية ، سواء على مستوى رسم السياسة العامة أو صنع القرار واتخاذه وتنفيذه .

أما المشاركة فى إطار التصور الإسلامى فهى تعنى فى جوهرها الإسهام والمساندة فى تحقيق أهداف الدولة الإسلامية وذلك من خلال مختلف الأنشطة الفكرية والعملية التى يعتبر الإسهام فيها وفقا للمنظور الإسلامى واجبا شرعيا أو تطوعا مستحبا يشترك فيه الفرد مع الدولة ، وعلى هذا لا تقتصر المشاركة السياسية على المشاركة فى الانتخابات والاجتماعات العامة وإبداء الرأى وإنما تتسع لكل ما من شأنه أن يساعد على تطبيق الإسلام وتحقيق أهدافه العامة ، وهذا يعنى أن المشاركة تتسع لتشمل الالتزام

بالقوانين والتعاون على تنفيذها ، والإسهام الإيجابى فى الحفاظ على الأمن السياسى العام والمشاركة فى عمليات الإنتاج والتنمية والحفاظ على المال العام وحماية التوازن المادى والمعاشى ومحاربة البغى والفساد والجريمة وأداء الخدمة العسكرية والمشاركة فى الدعوة والاتصال وغير ذلك مما تقتضيه مصالح الدين والدنيا (٨٤) .

وإعطاء مفهوم المشاركة السياسية هذا المعنى الواسع ينبع من اعتبارين :

الأول : أن معنى السياسة فى المدلول الإسلامى الذى سبق عرضه ، يدل على وجوب المشاركة من قبل المسلم فى الشئون العامة للمجتمع ووجوب إسهامه فكرياً وعملياً فى كل ما هو متصل بتلك الشئون سواء فى آفاقها الاجتماعية المحلية أو الإنسانية العامة .

الثانى : أن سعى الدولة الإسلامية لتحقيق الأهداف العامة لا يمكن أن يكون فعالاً إذا لم تكن هناك مشاركة شعبية يفرضها إسلامياً منطق المسئولية العامة للفرد .

إذن فالمشاركة السياسية هى مجموعة الأنشطة الفكرية والعملية التى تتسع لكل الأعمال والأنشطة السياسية المباشرة وغير المباشرة ، التى تلبى أهداف الشريعة والمجتمع والدولة الإسلامية (٨٥) .

ومن خلال النسق الإسلامى الخاص بالأمر بالمعروف والنهى عن المنكر والذى يؤكد على قاعدة الوجوبية التى تجعل منه فرضاً وإلزاماً وتكليفاً شرعياً ، يمكن القول أن الرؤية الإسلامية للمشاركة باعتبارها فرضا ، إنما ترفض ولا تعترف بتلك الفئات التى تصنف بصدد أقسام المشاركين سياسياً كالمبالين فى الجماعة الإسلامية ، إذ تجعل من الإيجابية أهم خصائصها ، ورغم وجود فئات اللامبالين واقعياً ، إلا أنها فى الرؤية الإسلامية مدانة ، وتعد أحد الأسباب فى فساد الأمة وتراكمه ، فالحديث الذى يقرر أن " .. من مات وليس فى عنقه بيعة ، فكأنما مات ميتة جاهلية .. " (٨٦) ، يجعل من حقيقة المشاركة وممارستها والتأكيد عليها قمة الوجوب ، وأن المتقاعس عنها آثم قلبه سواء على مستوى الفرد أو الجماعة ويجعل هذا ليس حقاً للرغبة الاختيار أو الحرية فى الاضطلاع به أو التهاون فيه ، بل تعتبر ذلك واجبا ، حيث تتلازم فكرة الحق والواجب تلازماً أكيداً بما يرتفع بالأمة والمؤمن إلى أعلى مستوى من الإيجابية (٨٧) .

ولقد سبق أن أشرنا إلى أن المشاركة السياسية فى الليبرالية تشير إلى تلك الأنشطة الاختيارية التى يقوم بها بعض أعضاء المجتمع مساهمين بطريقة مباشرة أو غير مباشر

فى اختيار الحكام وفى تكوين السياسة العامة . وهذا التعريف يتيح لفئات كبيرة من الرعية والعلماء على حد سواء اتخاذ موقف السلبية واللامبالاة واستمرار ذلك الوضع وإضفاء الشرعية عليه إنما هو أمر تتحفظ عليه الرؤية الإسلامية والتى تجعل من خلال رؤيتها للمشاركة ممثلة فى الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر أن المسلم لا يمكن أن يكون إلا إيجابيا ، بحيث تصير عملية المشاركة التزاماً سياسياً ترتبط فيه فكرة الحق وبفكرة الواجب ارتباطاً لا انفصام له ، وهو أمر يجعل المفهوم الغربى قاصراً فى التعامل مع الواقع العربى وأزمة المشاركة فيه ، بينما تقدم الرؤية الإسلامية استجابة فعالة على مستوى تأسيس المفهوم وما يتبعه من حركة .

وحتى تتبين لنا تلك العروة الوثقى بين التعليم والمشاركة السياسية نضع أمام القارئ عدداً من الحقائق [٨٨] :

- أن الفرد الأكثر تعليماً يكون أكثر إلماما ووعياً بتأثير الحكومة عليه من الفرد الأقل تعليماً.
- أن الفرد الأكثر تعليماً يكون أكثر ميلا لمتابعة الأحداث والقضايا السياسية .
- الفرد الأكثر تعليماً تتوافر لديه معلومات سياسية أوسع ، كما أن بؤرة اهتمامه بالموضوعات السياسية أكثر اتساعاً من نظيره الأقل تعليماً .
- أن الفرد الأكثر تعليما يكون أكثر ميلا للدخول فى مناقشات سياسية مع الآخرين .
- أن الفرد الأكثر تعليما يكون أكثر ميلا للحديث فى السياسية مع محيط أوسع من الناس فى حين يميل نظيره الأقل تعليما إلى الاعتقاد بأن هناك من الناس من ينبغى تجنب المناقشة معهم .
- أن الفرد الأكثر تعليما يكون أكثر انخراطا فى العضوية الفعالة فى المجتمع ، وأكثر قدرة على التأثير فى بيئته الاجتماعية .

وإذا كانت هذه التعميمات عن العلاقة بين التعليم والمشاركة السياسية ، والمستمدة من نتائج دراسات واقعية ، تتجه اتجاهاً إيجابياً ، فهل يعنى هذا أن هذه العلاقة إيجابية بالضرورة [٨٩] ؟

ثمة دراسات أخرى توصلت إلى نتائج تتجه إتجاها مغايراً ، فعلى مستوى التعليم العام – فى المدارس – توصلت دراسة " نيمى *Nemi* " إلى أن تأثيرات المدرسة تتفاوت بشكل ملحوظ ، فهذه التأثيرات تتوقف على نوعية المعلم ، وعلى محتوى عملية التعليم ،

والتشكيل الاجتماعى والسياسى للمدرسة ، وحجرات الدراسة ، والمناخ المحيط ، كما تتوقف هذه التأثيرات على العلاقة بين ما يعلم فى المدرسة وما يكتسب خارجها .

ولعل هذه التحفظات تقودنا إلى افتراض أن ثمة نوعين من العوامل المعززة لدور التعليم فى دفع المتعلمين للمشاركة السياسية ورفع مستوياتها لديهم ، والنوع الأول هو ما يمكن تسميته بالعوامل " المجتمعية " (البنية الاجتماعية والإطار السياسى العام وما يرتبط به من ثقافة سياسية ، ووسائل التنشئة غير المدرسية) ، أما النوع الثانى ، فهو ما يمكن تسميته بالعوامل التربوية ، وهى المتعلقة بالنظام التربوى ، فلسفه ، سياسة ، محتوى ، وبرامج ، وأساليب تعليم ومعلمين .. وإدارة (٩٠) .

فلسفة السياسة :

إذا كانت العلوم السياسية ، مثل العلوم الاجتماعية بصفة عامة ، قد طمعت فى الاستقلال عن الفلسفة ، والوصول إلى تقنين الظواهر على أسس عملية تجريبية وثيقة ، إلا أن الأبحاث الفلسفية مازالت لها مكانتها فى مجال السياسة ، وذلك لأن الظواهر السياسة ، شأنها شأن ظواهر الحياة الأخلاقية هى أمور تفترض الإرادة الإنسانية ، وهذه الإرادة تتصف بالحرية ، وبالتالى يكون من الصعب الوصول إلى قوانين دقيقة تصلح للتنبؤ بسيرها أو ضبطها على وجه التحديد العلمى ، ومن هنا يبقى للفلسفة السياسية طابعها المعيارى ، أى الذى يتجاوز البحث فيما هو كائن إلى المثل العليا التى ينبغى أن تكون ، ولذلك فقد درج الفلاسفة دائماً على القول بأنه يجب على العلم السياسى ألا ينسى أبدا أنه يتعلق بعلم الأخلاق ، وأن علم الأخلاق هو ميدان الحرية .

ولعل هذا يشير إلى تلك المنطقة المشتركة بين فلسفة السياسة وفلسفة التربية ، فمن المعروف أن فلسفة التربية إذا كانت تعنى بدرجة أساسية بالتحليل النقدى للمفاهيم السائدة فى العلوم التربوية ، فإن الذى لا شك فيه باعتبار العمل التربوى يستهدف كذلك التقويم السلوكى " للإنسان ، بمعنى الإصلاح والاستقامة ، أن تهتم فلسفة التربية بقضية " القيم " .

كذلك تحاول الفلسفة السياسية تحقيق قيم إنسانية معينة ، قد تكون العدل أو الحرية أو السعادة لأفراد المجتمع ، فهى تصف وتعنى بتحقيق هذه القيم ، بل تحاول تقييم الواقع السياسى على ضوء ما ينبغى أن يكون عليه هذا الواقع وعلى أساس من هذه الصفة

المعيارية ، أمكن لها أن تتسع باستمرار للبحث فى التصورات المثالية والمجتمعات النموذجية ، وهى التصورات المعروفة باسم " اليوتوبيا " ، كما أمكن لها أيضا أن تحدد المبادئ المفسرة لقواعد السلوك التى تضفى على هذه المبادئ صفة الإلزام المرتبط بحيث يمكن القول أنها دراسات ملزمة بقدر ما هى معيارية (٩١) .

وقريب من هذا يمكن أن يشار إلى ما كان من ارتباط بين فلسفة الأخلاق وفلسفة السياسة قديما ، فإذا كانت فلسفة الأخلاق تدبر سلوك الفرد ، ففلسفة السياسة تدبر حكم المجتمع الذى ينتمى إليه الفرد ، ومن هنا اعتبرت فلسفة الأخلاق عندهم جزء من فلسفة السياسة وعالجها القدماء باعتبارهما علما واحداً ، فكانت السياسة عند أفلاطون – كما بدت فى (الجمهورية) و (القوانين) و (السياسى) – تتصل بالفلسفة فى مذهبه وتكونان كلا متسقاً ، وكان أرسطو يدرس الأخلاق كمقدمة لفلسفته السياسية (٩٢).

وكان أفلاطون قد ذهب إلى أن حكم الناس لن يستقيم ما لم يصبح الفلاسفة حكاماً، أو أن يكتسب ملوك وأمراء العالم روح الفلسفة وأصالتها ، والشئ الذى كان يهدف إليه أفلاطون من قوله هذا هو أن السياسة لا يمكن أن تفهم بعيداً عن الأسس الفلسفية التى تنهض عليها ، ولا شك أن هناك الآن اختلافات هائلة بين الدارسين حول طبيعة هذه الأسس منذ عهد أفلاطون ، وإن كنا لا نستطيع الزعم بأن الحكومة يمكن أن توجد مستقلة أو متحررة من الالتزام الفلسفى ، فنحن بحاجة دائماً إلى طرح تساؤلات تتناول الأسباب التى من أجلها يحكم الناس ، وما هو النظام السياسى الأمثل وغيرها ، وما الغايات التى يسعى إلى تحقيقها (٩٣) ؟

هذه ، وهناك غيرها ، تساؤلات يتعذر الإجابة عليها عن طريق البحث التجريبى الذى يقوم على الوصف ، والتصنيف ، وإنما يتعين أن نبحث عن إجابة على هذه التساؤلات فيما وراء الحياة السياسية ، وسبيلنا إلى ذلك هو التأمل والتحليل الفلسفى ، فكأن الفلسفة السياسية تزودنا بالإستبصار الذى بدونه لا نستطيع تقييم النظم والسياسات السائدة فى العالم السياسى الواقعى ، وإذن ، فأهمية الفلسفة ترجع إلى كونها وسيلة الفكر النقدى الذى يسعى أساساً إلى تحقيق التكامل بين مختلف جوانب الخبرة الإنسانية ، واكتشاف إمكانيات واحتمالات الانسجام والتوازن وعوامل ومظاهر الصراع والانشقاق ، وهذا كله يجعل للفلسفة دوراً حيوياً فى الحياة السياسية ، وبدون المنظور الفلسفى للسياسة ، لن

نكشف الأهداف الكامنة وراء الأنظمة والأنشطة السياسية العديدة ، أو الغايات التى يحققها السلوك السياسى ، ولن ندرك أهمية الحكومة فى الحياة الاجتماعية [٩٤] .

وإذا كانت الأفكار السياسية هى مشاع بين جميع الناس فى مختلف الأزمنة والأمكنة ، إلا أن الفلسفة السياسية هى تنظيم ومنهجة لهذه الأفكار من قبل الفلاسفة ، ولذلك نكون أقرب إلى الحقيقة إذا تحدثنا عن تاريخ الفلسفات السياسية والفلاسفة السياسيين بدل أن نتحدث عن تاريخ الفلسفة السياسية ، ويصدق هذا على تاريخ الفلسفة بصورة عامة ، كما يصدق على تاريخ الفلسفة السياسية [٩٥] ، فالفكر الإنسانى غنى بعدة فلسفات عامة كما هو غنى بعدة فلسفات سياسية ، ويمكن أن تنسب الفلسفة لواضعها كما يمكن أن تنسب لموضوعها ، فهناك فلسفة لأفلاطون وأرسطو وابن رشد وديكارت وهوبز وهيجل ، وهناك فلسفات مثالية وطبيعية وعقلانية ومادية وغير ذلك ، وهناك فلسفة سياسية لأفلاطون وأرسطو وابن خلدون ، وميكيا فيللى وجون لوك وجان جاك رسو ، وهناك فلسفات سياسية مثالية أو واقعية أو سلطوية أو ليبرالية أو اشتراكية والصلة بين الفلسفة بصورة عامة والفلسفة السياسية بصورة خاصة صلة وثيقة ، لأن السياسة درست فى الفلسفة اليونانية والإسلامية ، وفى بعض مدارس الفلسفة الحديثة كجزء لا يتجزأ من الفلسفة ، وأفكار كبار المفكرين عن الدولة هى جزء من فلسفاتهم العامة .

وأبسط تعريف للفلسفة يمكن أن نستعين به على تحديد الفلسفة هو وصفها بأنها "... كل مجموعة من الدراسات أو من النظرات التى تبلغ درجة عالية من العموم ، وترمى للاهتداء لعدد قليل من المبادئ الرئيسية يمكن أن يفسر بها نوع ما من معارفنا أو أن تفسر بها المعرفة الإنسانية كلها " ، والفلسفة السياسية ترمى أيضا للاهتداء لبعض المبادئ التى تبين ما يجب أن تكون عليه الدولة لتحقق غاية وجودها ، كمبدأ العدالة لدى أفلاطون ، أو مبدأ الخير العام لدى أرسطو ، أو مبدأ العصبية لدى ابن خلدون أو مبدأ الحرية لدى لوك ، وكما أن الفلسفة لا تحاول أن تفسر شيئا ما بل كل شئ فإن الفلسفة السياسية تحاول هى أيضا أن تفسر كل شئ سياسى أو كل شئ يتعلق بالدولة من خلال المبدأ أو المبادئ التى يضعها الفيلسوف السياسى [٩٦] .

ويرى " شتراوس " ***Leo Strauss*** أن القيم جزء لا يمكن الاستغناء عنه فى الفلسفة السياسية ولا يمكن استبعادها من السياسة ، إن كل العمل السياسى يهدف إما إلى المحافظة أو التغيير ، ويوجهه فى ذلك فكر أو تقييم ما لما هو أفضل وما هو أسوأ ونتوقع أن يتوافر

لدى عالم السياسة أكثر من مجرد الرأيين ، فلابد أن تتوافر لديه معرفة الخير لخير الحياة وخير المجتمع ، إذا كان هذا هو التوجه يصبح أمراً ظاهراً صريحاً ، وإذا جعل الناس هدفهم اكتساب معرفة الحياة الصالحة للمجتمع الصالح ، فمن هنا تظهر الفلسفة السياسية ، وإن المزاعم حول طبيعة الأشياء السياسية والتى تتضمن معرفة تلك الأشياء ، لها طابع الآراء ، وأنه إذا أصبحت تلك المزاعم فقط موضوعاً للتحليل النقدى تنشأ حينئذ المناهج الفلسفية ، والعلمية فى السياسة ، إن الفلسفة السياسية عنده هى محاولة استبدال رأى عن طبيعة الأشياء السياسية بمعرفة طبيعة تلك الأشياء ، وهى المحاولة الحقة لمعرفة كل من طبيعة الأشياء السياسية والنظام السياسى الصحيح (٩٧) .

واهتمام الفيلسوف مركز على مبادئ الدولة وغاياتها وقيمها أكثر مما هو مركز على ما هى عليه كظاهرة سياسية أو اجتماعية ، أى بما هى عليه آليتها أو حركتها الفعلية، إن عالم الفلسفة السياسية هو عالم القيم ، والمبادئ والغايات وأما عالم السياسة ، فهو عالم الوقائع ، والظواهر والحركات السياسية .

لذلك يشتد التمييز اليوم لدى البعض ، بين فلسفة السياسة وعلمها إلى حد يستثير انتقاد العلماء الذين يصرون على اعتبار المعرفة السياسية فلسفية ، أيا كانت المكاسب العلمية المنهجية التى حققتها (٩٨) .

وينتقد شتراوس بشدة مثل هذا التمييز على اعتبار أن التمييز بين الفلسفة والعلم لا يمكن تطبيقه على الشئون الإنسانية ، ولا يمكن أن يكون هناك علم سياسى غير فلسفى أو فلسفة سياسية غير علمية ، وبالتركيز كثيرا على المظهر التاريخى لعلم السياسة نجد أن المؤرخين قد فصلوه عن طبيعته العلمية ، وبالمثل فإن الذين ركزوا على طبيعته العلمية دون حدود ، حاولوا أن ينزعوا عنه جوهره (٩٩) .

النظرية السياسية :

يمكن تعريف النظرية بشكل عام بأنها نسق من المعرفة المعممة تفسر الجوانب المختلفة للواقع ، وتختلف النظرية العلمية عن غيرها من النظريات فى أنها تخضع للتحقق من صدقها عن طريق الملاحظة الإمبريقية ، وتمثل النظرية أعلى درجة من التجريد والتعميم فى العلم (١٠٠) ، وتفسر النظرية القوانين ، تماماً مثلما تفسر القوانين الوقائع التى

تمت ملاحظتها ، وتكشف عن العلاقة بينها ، كما أنها تساعد العلماء فى نفس الوقت على اكتشاف قوانين جديدة أو وضع فروض لاختبار صدقها .

والنظرية السياسية عند " العمرى " هى النظر فى الحكم ولها كتابها ولها فلسفتها ، ويعنى بالنظرية السياسية ، الفكرة التى توجه الحياة السياسية لشعب معين وقد تكون مستوحاة من ثقافته وتاريخه وبوجه عام حضارته ، وهى بوجه عام تسير نحو تحقيق مزيد من الحريات والرفاهية للفرد والشعب وتحقق العدالة للجميع وتسرى بين الناس سياسياً وقانونياً ، وهناك الحرية السياسية القائمة على مجرد المساواة ، وقد وقف كفاح الإنسانية فى منتصف الطريق – فى رأى البعض – بثورات القرنين الثامن عشر والتاسع عشر وظلت الفوارق بين الناس ، وهناك المساواة القانونية والكل أمام القانون سواء ولم تحقق المساواة الاقتصادية (١٠١) .

أما رجال النظرية السياسية فهم الذين رسموا الدولة المثالية ووافقوا على حريات الإنسان وتحريره من الرق وبحثوا شتى النظم السياسية للإنسان ابتداء من أفلاطون وأرسطو إلى فلاسفة عصر الثورة ، فرجال الاشتراكية العلمية والوجود وغيرهم إلى اليوم.

وتظهر النزعة العلمية للدراسة السياسية فى التمييز بين الفلسفة السياسية والنظرية السياسية ، فإذا استعملت نظرية مقابل فلسفة كان القصد من هذا الاستعمال التأكيد على علمية النظرية ، وتفضيل كلمة " نظرية " هو وجه من وجوه الفكر السياسى المنهجى لتكوين نظريات علمية سياسية لها صحة النظريات العلمية الرياضية والطبيعة وبراهينها(١٠٢) . وإذا كانت النظرية هى بناء تصورى يبنيه المفكر ليربط بين مبادئ ونتائج معينة ، فإن هذا البناء التصورى قد يكون صائبا أو خاطئاً ، بحيث لا تصبح النظرية علمية إلا إذا أثبتت التجربة صحتها ، وصعوبة التجربة العلمية فى الحقل السياسى جعلت النظرية السياسية حتى الآن فلسفية أكثر مما هى علمية ، واستبقت النظريات السياسية فى نطاق الفلسفة السياسية .

فلقد تبين لنا أن الفلسفة السياسية قد أمكن لها أن تتسع لدراسة الايديولوجيات ، فهى لا تقف عند حد فهم الظاهرة السياسية أو الحكم عليها وتقييمها ، بل تهدف أيضا إلى توجيه سير الأحداث بمقتضى نظرية أو فلسفة معينة ، فالايديولوجيا بحسب معناها ، هى علم الأفكار ، غير أن هذا المعنى قد تطور إلى البحث فى دراسة الوسائل التى يمكن بها تطبيق الأفكار وتحويلها إلى خطة عمل لتغيير المجتمع على نحو ما نجد فى الإيديولوجيا

الماركسية ، أو خطة عمل للمحافظة على الوضع القائم على نحو ما نجد فى كثير من الفلسفات المحافظة على ثبات القيم المتوارثة [١٠٣] .

ومن هنا يتضح لنا وجه الشبه بين النظرية السياسية والفلسفة السياسية ، إلا أنهما يفترقان فى اعتماد النظرية على المنهج الامبريقى ، هذا بالإضافة إلى أن فلسفة السياسة لا تقف - كما قلنا - عند حد الواقع وصفا وتفسيراً ، وإنما تتجاوزه فى محاولتها دائماً لتصور شكل المستقبل وما ينبغى أن يكون عليه .

وإذا كانت الفلسفة تقوم بدرجة كبيرة على (الذات) متأثرة بها ، فإن النظرية والعلم يسعى كل منهما إلى التخلص من مؤثراتها حتى تجئ الأحكام أمينة لموضع الظاهرة الخاضعة للدراسة ، ومن هنا تجئ أحكام الفلسفة فى صورة أحكام نهائية ، بينما تجئ أحكام العلم والنظرية ترجيحية إلى حد كبير .

ويصور ما هو نظرى فى بعض الأحيان كشئ مناقض أو مباين لما هو عملى ، فكأن النظريات والعمليات أضداد لا تلتقى أبداً ، ويصور هذا الاستهجان للنظرية التوهم بأن عالم النظريات هو غير عالم الواقع ، والحقيقة هى أن أهم النظريات السياسية استمدها أصحابها من الواقع ، وأثروا بها فى الواقع ، فالنظرية الأفلاطونية حول تعاقب أنظمة الحكم مأخوذة من التجربة السياسية اليونانية ، ونظرية لوك حول حقوق الإنسان الطبيعية مأخوذة من التجربة الثورية البيورتيانية ، ونظرية (مونتسكيو) حول فصل السلطات مأخوذة من ملاحظته للنظام السياسى البريطانى ، وهى كلها نظريات تأثرت بالواقع وأثرت فيه [١٠٤] .

ولو أننا أفلحنا فى ربط دراسة النظرية السياسية بنظرة كلية تجعل من موضوعها معالجة الحياة السياسية فى جملتها ، أى من حيث هى كل واحد - وإن تعددت أجزاؤه - فلا نعالج كل قطاع منها منعزلا ، لكانت الدراسة أكثر موضوعية ، ذلك بأن واقع الحياة السياسية يتمثل فى جمع من عناصر : سلطة الأمر ورعاياها من أفراد وجماعات ، وتساند وتفاعل بينها من ناحية ، وبينها وبين عناصر بيئتها الاجتماعية والوطنية والخارجية ، بل حتى والطبيعية من ناحية أخرى ، ولا يتسنى للباحث إدراك حقيقة هذه الحياة إلا بالنظر إلى عناصرها تلك جميعا لا بنظرة جزئية إلى كل عنصر منها على حدة ، وإنما بالنظر فيها متساندة متشابكة فيها بينها [١٠٥] .

وبهذه النظرة الكلية يتحقق للنظرية السياسية المزيد من الموضوعية ، وتصبح بذلك جديرة بأن تسمى " بالنظرية السياسية الكلية " بل وتكون قد حددت بذلك أيضا مكانها بين فروع علوم السياسة الأخرى ، بأن تختص هى بالنظر فى الحياة السياسية باعتبارها " كلا " من أجزاء متشابكة متساندة ومتفاعلة ، وذلك بهدف تحليل هذا الكل من أجل الكشف عن أغواره ، ومن ثم عن حقائقه ، بينما يقتصر كل فرع آخر من فروع علوم السياسة على قطاع معين من قطاعات تلك الحياة فتكون نظرته جزئية فلا يجاوز فى بحثه وصف قطاعه وربما الكشف عن حقائقه التى يختص بها فى مواجهة القطاعات السياسية الأخرى ، فبينما تعنى النظرية السياسية بنظرتها الكلية تلك بصلب عالم السياسة على إطلاقه متمثلا فى " القوة " (ومن ثم كصلب للحياة السياسية الوطنية وللحياة الدولية على السواء) يعنى علم العلاقات الدولية – مثلا – بخصائص هذه " القوة " فى البيئة الدولية بالذات .. وهكذا .

الهوامش

١ - ابن منظور : لسان العرب ، دار المعارف، القاهرة ، د.ت ، ص ٢١٤٩ .
٢ - ثروت بدوى : النظم السياسية ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٦٤ ، ص ٣ .
٣ - أحمد سويلم العمرى : معجم العلوم السياسية الميسر ، ص ١٢٥ .
٤ - مهرى أمين دياب : المضمون السياسى للتعليم ، مجلة العلوم التربوية ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة، المجلد الثانى ، العددان الثالث والرابع ، يونية ١٩٩٦ ، ص ٢٥.
٥ - حسن صعب : علم السياسة ، ص ١٩ .
٦ - محمد بن صابر الفاروقى التهانوى : كشاف اصطلاحات الفنون ، تحقيق لطفى عبد البديع وعبد النعيم محمد حسنين ، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة والنشر، القاهرة ، ١٩٦٣ . ، ص ٥٤ .
٧ - حسن صعب : علم السياسة ، ص ٢٠ .
٨ - المرجع السابق ، ص ٢١ .
٩ - أحمد زكى بدوى : معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية ، مكتبة لبنان ، بيروت ، ١٩٧٧، ص ٣١٨ .
١٠- محمد عاطف غيث : قاموس علم الاجتماع ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٧٩ ، ص ٣٣٦ .
١١- محمد إبراهيم محمد أبو خليل : التنشئة السياسية لطلاب المرحلة الثانوية الفنية بمحافظة البحيرة – دراسة تقويمية ، رسالة ماجستير ، تربية الإسكندرية ، ١٩٩٠ ، ص ٣٢ .
١٢- محمد نصر مهنا : النظرية السياسية والعالم الثالث ، المكتب الجامعى الحديث ، الإسكندرية، ١٩٨٣ ، ص ١٤ وما بعدها ،
١٣- على حسن حسن على القريشى : دراسة تحليلية لمقومات التربية السياسية فى ضوء القرآن والسنة ، رسالة دكتوراه ، تربية عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٦ ، ص ٢١ .
١٤- محمد نصر مهنا : النظرية السياسية والعالم الثالث ، ص ٣٥ .
١٥- المرجع السابق ، ص ٣٦ .
١٦- ملحم قربان : المنهجية والسياسة ، دار الطليعة ، بيروت ، ١٩٦٣ ، ص ٤٢ .
١٧- على القريشى ، ص ٢١ .
١٨- عن : أحمد سويلم العمرى ، فى المجلد الثانى للندوات السياسية ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٧٥ ، ص ٢٠ .

١٩- رفاعة رافع الطهطاوى : مناهج الألباب المصرية فى مباهج الآداب العصرية ، فى : محمد عمارة ، الأعمال الكاملة لرفاعة رافع الطهطاوى ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ١٩٧٣ ، ج ١ ، ص ٥١٧ .

٢٠- مالك بن بنى : بين الرشاد والنية (السياسة والبوليتيك) ، دار الفكر ، دمشق ، ١٩٧٨ ، ص ص ٧٠ - ٧٧.

٢١ - عبد الفتاح أحمد حجاج : التربية والتنمية السياسية ، حولية كلية التربية ، جامعة قطر ، الدوحة ، العدد الأول ، ١٩٨٢ ، ص ٧٦ .

٢٢- عمر التومى الشيبانى : مفهوم ومبادئ وأهداف التنمية السياسية والعربية ، مجلة الفكر العربى ، معهد الإنماء العربى ، بيروت ، العددان الخامس والسادس والثلاثون ، سبتمبر / ديسمبر ، ١٩٨٣ ، ص ١٠٦ .

٢٣- المرجع السابق ، ص ٢٤ .

٢٤- المرجع السابق ، ص ١٠٨ .

٢٥- السيد عبد الحليم الزيات : التنمية السياسية ، دراسة فى الاجتماع السياسى ، دار المعارف، الإسكندرية ، ١٩٨٦، ص ٨٢ .

٢٦- محمد على العوينى: أصول العلوم السياسية ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨١ ، ص ٣١ .

٢٧- المرجع السابق ، ص ٣٢ .

٢٨- أسامة الغزالى حرب : الأحزاب السياسية فى العالم الثالث ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، الكويت، سلسلة عالم المعرفة (١١٧) ، سبتمبر ١٩٨٧ ، ص ٣٢.

٢٩- المرجع السابق ، ص ٣٣ .

٣٠- حسن صعب : علم السياسة ، ص ٣٩٣ .

٣١- فايز بكتاش : مفهوم التخلف السياسى فى العالم الثالث ، مجلة العلوم الاجتماعية ، جامعة الكويت ، العدد الثالث ، المجلد الثالث عشر ، خريف ١٩٨٥ ، ص ٤٢ .

٣٢- أسامة الغزالى حرب : الأحزاب السياسية فى العالم الثالث ، ص ٣٣ .

٣٣- المرجع السابق ، ص ٣٤ .

٣٤- السيد عبد الحليم الزيات : التنمية السياسية ، ص ١٩ .

٣٥- المرجع السابق ، ص ٢٠ .

٣٦- محمد نصر مهنا : مدخل إلى النظرية السياسية ، ص ٢٢٢ .

٣٧- المرجع السابق ، ص ٢٢٣ .

٣٨- محمد على محمد : أصول الاجتماع السياسى ، ص ١٥٥ .

٣٩- نصر محمد عارف : نظريات التنمية السياسية المعاصرة ، ص ٢٣٤ .

٤٠- المرجع السابق ، ص ٢٣٥ .
٤١- مجدى صلاح المهدى : التثقيف السياسى للأبناء ودور الأسرة فى تنميته ، فى : كمال المنوفى وحسنين توفيق (تحرير) : الثقافة السياسية فى مصر بين الاستمرارية والتغير ، مركز البحوث والدراسات السياسية ، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة القاهرة ، القاهرة ، ١٩٩٤ ، ج٢ ، ص ٨٩٧ .
٤٢- المرجع السابق ، ص ٨٩٨ .
٤٣- " Political Culture " in : International Encyclopaedia of the Social Sciences (1975), Vol.13, P.210.
٤٤- نادية حسن سالم : التنشئة السياسية للطفل ، دراسة لتحليل مضمون الكتب المدرسية ، مجلة المستقبل العربى ، مركز ادراسات الوحدة العربية ، بيروت ، العدد (٥١) مايو سنة ١٩٨٣.
٤٥- محمد على محمد : أصول الاجتماع السياسى ، ص ١٦٦ .
٤٦- المرجع السابق ، ص ١٦٧ .
٤٧- كمال المنوفى : التنشئة السياسية للطفل فى مصر والكويت ، تحليل مضمون المقررات الدراسية ، مجلة السياسة الدولية ، الأهرام ، القاهرة ، العدد (٩١) يناير ١٩٨٨ ، ص٤٠.
٤٨- عبد الهادى الجوهرى وآخرون : دراسات فى علم الاجتماع السياسى ، مكتبة أسيوط ، ١٩٧٦ ، ص ٧٧ .
٤٩- محمد طه بدوى : أصول علم السياسة ، المكتب المصرى الحديث ، الإسكندرية ، ١٩٧٦، ص ٢٠٠ .
٥٠- حنان مصطفى محمد كفافى : التنشئة السياسية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسى فى مصر ، رسالة ماجستير غير منشورة ، تربية عين شمس ، القاهرة ، ١٩٩٢ ، ص ٣٩ .
٥١- أناتولى .أ. فيدوسبيف : السياسة كموضوع للدراسة الاجتماعية ، ترجمة زياد الملا ، دار دمشق ، دمشق ، ١٩٨١ ، ص ١٠٤ .
٥٢- ف.م.بورلاتسكى ، لينين ، الدولة ، السياسة ، موسكو ، ١٩٧٠ ، ص ص ٥٢ - ٥٣ .
٥٣- كمال المنوفى : الثقافة السياسية للفلاحين المصريين ، دار ابن خلدون ، دمشق ، ١٩٨٠ ، ص ٢١ .
٥٤- المرجع السابق .
٥٥- Peter Merki, Modern Comparative Politics, New York, Holt Rinehart & Winston, Inc 1970, P.,149.

٥٦- كمال المنوفى ، الثقافة السياسية للفلاحين المصريين ، ص ٢١ .
٥٧- المرجع السابق ، ص ٢٢ .
٥٨- نادية حسن سالم ، مرجع سابق ، ص ٥٦ .
٥٩- المرجع السابق ، ص ٥٧ .
٦٠- أحمد على بيلى : دور الجامعة فى التنشئة السياسية ، فى : الثقافة السياسية فى مصر بين الاستمرارية والتغيير ، ج٢ ، ص ٩٤٤ .
٦١- المرجع السابق ، ص ٩٤٥ .
٦٢- المرجع السابق ، ص ٩٤٧ .
٦٣- عليه حسن حسين والسيد أحمد حامد : الثقافة السياسية " بحث أنثروبولوجي فى الواحات والنوبة ، فى : الثقافة السياسية فى مصر ... مرجع سابق ، ج١ ، ص ٧١٤ .
٦٤- السيد سلامة الخميسى : التعليم والمشاركة السياسية ، فى : على الدين هلال (محرر) . النظام السياسى المصرى ، التغير والاستمرار ، مركز البحوث والدراسات السياسية ، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٨ ، ص ٦٦٥ .
٦٥- صلاح منسى : المشاركة السياسية للفلاحين ، دار الموقف العربى ، القاهرة ، ١٩٨٤ ، ص ١٩٨٤ .
٦٦- السيد عبد الحليم الزيات : التحديث السياسى فى المجتمع المصرى ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ، ١٩٩٠، ص ١٨٠ .
٦٧- محمد على العوينى : الراديو والتنمية السياسية ، عالم الكتب ، القاهرة ، د.ت. ص ١١ .
٦٨- عبد الهادى الجوهرى وآخرون : دراسات فى علم الاجتماع السياسى ، ص ١٦ .
٦٩- كمال المنوفى : الثقافة المتغيرة فى القرية المصرية ، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام ، القاهرة، ١٩٧٩ ، ص ٧٨ .
٧٠- كمال المنوفى : الإسلام والتنمية ، مجلة الفكر الاستراتيجى الغربى ، معهد الإنماء العربى، بيروت ، العددان ١٥/ ١٦ ، يناير / أبريل ١٩٨٦ ، ص ٧٥ .
٧١- على جلبى : الشباب والمشاركة السياسية ، فى " عاطف غيث وآخرون " مجالات علم الاجتماع المعاصر ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، ١٩٨٢ ، ص ٥٢ ، ٢٢ .
٧٢- السيد سلامة الخميسى : التربية السياسية لشباب الجامعات ، من ١٩٥٢ - ١٩٧٠ ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية ، ١٩٨١ ، ص ٣٨ .
٧٣- عثمان عبد المعز رسلان : التربية السياسية عند جماعة الأخوان المسلمين ، دار التوزيع والنشر الإسلامية ، القاهرة، ١٩٩٠ ، ص ٦٥ .

٧٤- عبد الهادى الجوهرى : المشاركة الشعبية والتنمية الاجتماعية ، المجلة الاجتماعية القومية، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية ، م١٥ ، ع١ ، ينـاير ١٩٧٨ ، ص ص ٨٦- ٨٧ .
٧٥- محمد إبراهيم أبو خليل ، التنشئة السياسية لطلاب المرحلة الثانوية الفنية ، ص ٥١ .
٧٦- السيد عبد الحليم الزيات ، التحديث السياسى فى المجتمع المصرى ، ص ١٨٤ .
٧٧- المرجع السابق ، ص ١٨٥ .
٧٦- Samuel P.Huntington and Joan. M.Nelson,No Easy Choice : Political Participation in Developing Countries, Cambridge, Mass, and London, England : Harrvard University Press, 1979, PP. 12 - 13 .
٧٩- حمدى عبد الرحمن حسن : ثقافة المشاركة السياسية للفرحين ، فى : الثقافة السياسية فى مصر ، ح١ ، مرجع سابق ، ص ٣٤٦ .
٨٠- المرجع السابق ، ص ٣٤٧ .
٨١- سعد إبراهيم جمعه : الشاب والمشاركة السياسية ، دار الثقافة للنشـر والتوزيـع ، القـاهرة ، ١٩٨٤ ، ص ص ٤٤ - ٥٤ .
٨٢- عثمان عبد المعز : التربية السياسية ، مرجع سابق ، ص ٦٩ .
٨٣- رعد عبودى بطرس : أزمة المشاركة السياسية وقضية حقوق الإنسان فى الوطـن العربـى، مجلة المستقبل العربى، العدد (٢٠٦) ، أبريل ١٩٩٦ ، ص ٢٤ .
٨٤- على القريشى : دراسة تحليلية لمقومات التربيـة السياسـية فـى ضـوء القـرآن والسـنة ، ص ٢٧٦ .
٨٥- المرجع السابق ، الصفحة نفسها .
٨٦- النووى ، رياض الصالحين ، ص ١٢٠ .
٨٧- سيف الدين عبد الفتاح : التجديد السياسى والواقع العربى المعاصر ، ص ٣٨٣ .
٨٨- Richard Dawson and Kenneth Prewitt : Political Socialization , Boston, Little Brown and cam, 1969, PP.170 - 171 .
٨٩- السيد سلامة الخميسى : التعليم والمشاركة السياسية ، مرجع السابع ، ص ٦٦٣ .
٩٠- المرجع السابق ، ص ٦٦٤ .
٩١- أميرة حلمى مطر : فلسفة السياسة ، دار الثقافة للطباعة والنشـر ، القـاهرة ، ١٩٧٨ ، ص ١٦ .

٩٢- Meyer, Adolfe E: An Educational History of the Western World, Mc Graw - Hill, N.Y 1972. P.30 .

٩٣- محمد على محمد : أصول الاجتماع السياسى ، ص ١٩ .

٩٤- المرجع السابق ، ص ٢٠ .

٩٥- حسن صعب : علم السياسة ، ص ٤٧ .

٩٦- المرجع السابق ، ص ٤٨ .

٩٧- محمد نصر مهنا : مدخل إلى النظرية السياسية الحديثة ، ص ٦٢ .

٩٨- حسن صعب : علم السياسة ، ص ٤٧

٩٩- مدخل إلى النظرية السياسية الحديثة ، ص ٦٣ .

١٠٠- سمير نعيم أحمد : النظرية فى علم الاجتماع ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٨٢ ، ص ٢٩.

١٠١- معجم العلوم السياسية الميسر ، ص ٢١٩ .

١٠٢- حسن صعب ، علم السياسة ، ص ٤٩ .

١٠٣- King, Roger B. Educaiton and Educational Policies, In : Educational Theory, Winter 1979, Vol 29 , N.1 , P. 54 .

١٠٤- حسن صعب ، علم السياسة ، ص ٤٩ .

١٠٥- محمد طه بدوى : المنهج فى علم السياسة ، ص ١٠ .

الفصل الثالث

العلاقة بين التعليم والسياسة

" رؤية تاريخية "

منذ أقدم العصور ظهر الوعى الإنسانى بالعروة الوثقى بين التعليم والسياسة ، إذ مما لا شك فيه أن كل نظام اجتماعى يهمه أن يوطد أركانه ويثبت بنيانه ويرسخ أقدامه ، وهو إن كان يستطيع ذلك بالقهر والاستبداد ، إلا أن القائمين على هذا النظام يعون جيداً أن " البشر " هم الأركان الحقيقية ، البشر الذين تشربوا التعاليم ووعوا الأهداف وربوا على الطاعة .

وسوف نحاول من خلال الفصل الحالى أن نقدم للقارئ " رؤية تاريخية " لتطور العلاقة بين التعليم والسياسة ذات بعدين ، الأول منها هو بعد " التجربة التاريخية " كما سجلتها سجلات التاريخ ، والبعد الثانى ، هو رؤية المفكرين والفلاسفة عبر العصور لهذه العلاقة .

فى *المجتمعات الشرقية القديمة* :

ففى ***مصر القديمة*** تجمعت عوامل عدة لترسى على أرضها فى فجر التاريخ حكومة مهيمنة طاغية ، وتجمعت كل حقوق الملكية وخيوط القوة وأزمة السلطة فى يد فرعون بحيث صار الحكم هو الحكم الفردى المطلق فى أعتى صوره أى الأوتوقراطية ، وكانت الأوتوقراطية العارمة هى نظام الفرعونية الطبيعى ، والدولة الفرعونية بدورها هى سلطة مركزية ونظام شمولى يحكم كما يملك ويتحكم كما يحكم ، كانت الفرعونية باختصار نظاماً ديكتاتورياً مطلقاً ، وكانت مصر بذلك تقليدياً أبعد شئ عن الديمقراطية [1] .

ولعل الحكم الأوتوقراطى المطلق على علاته ، قد أدى وظيفة فى البداية ، وإلى حين ، حيث وضع أسس الحضارة المصرية وأرسى دعائمها ، غير أنه لم يلبث أن تعدى نفسه إلى القهر السياسى والاجتماعى حين أصبح موزع الماء هو مالك الماء والحاجز بين الرقاب هو المتحكم فى الرقاب ومانح الحياة هو مانع الحياة ، لقد انبثقت الدولة عن

المجتمع ، ولكنها وضعت نفسها فوقه ، وتحولت ، والسلطة مفسدة " أليس لى ملك مصر ، وهذه الأنهار تجرى من تحتى " ؟ تحولت من قوة قهر إلى قوة بطش [٢] .

يقول الملك خيتى لابنه مريكارع حوالى سنة ٢٠٠٠ ق.م [٣] " إذا وجدت فى المدينة رجلا خطراً يتكلم أكثر من اللازم ومثيراً للاضطراب ، فاقض عليه وأقتله وامح اسمه وأزل جنسه وذكراه وأنصاره الذين يحبونه ، فإن رجلا يتكلم أكثر من اللازم لهو كارثة على المدينة " .

ولا غرابة أن تلح نصوص الأخلاق فى مصر القديمة إلحاحاً شديداً على كلمة (الصمت) بالذات كفضيلة أساسية تتطلبها من الفلاح وغير الفلاح ، وهى كلمة يمكن أن نترجمها بالهدوء والسلبية ، السكون ، الخضوع ،المذلة ، الانكسار . وبنص القرآن " ... فرعون إنه طغى " ، ويقول تعالى أيضا حاكيا على لسان فرعون " ما أريكم إلا ما أرى " !

من أجل هذا كان أول وأقوى دافع للتعليم عند قدماء المصريين ، هو الرغبة فى الانخراط فى سلك الهيئة الحاكمة ، وقد تطلع هؤلاء الراغبون فى التعلم إلى التعليم وكأنه يميز فى أمتهم ، على وحدتها بين فريقين : فريق الحاكمين ، وهو المتعلمون الذين عرفوا الكتابة والكتب فتفتحت لهم تبعاً لذلك أبواب الإدارة واستطاعوا أن يسهموا فيها بنصيب من النفوذ والتنفيذ ، ثم فريق المحكومين ، وهم الذين حرموا من العلم فحرموا بذلك من الاشتراك فى تصريف شئون بلادهم واضطروا إلى الخضوع لتوجيهات غيرهم ، وكانت للمتعلمين المصريين فى إيضاح هذه التفرقة تعبيرات بعضها مقنع وبعضها مسرف ، وردت جميعها على هيئة النصائح التى كان يزجيها الأب لولده والمعلم لتلميذه ابتغاء تشجيعه على الدراسة وطلب العلم ، فكان من قولهم فى ذلك [٤] :

" أعمل (على أن تكون) كاتباً ، ينعم بدنك وتصبح كفك لينة ، وحتى تخرج فى بزة بيضاء وتبجل ، وحتى أهل البلاط يحبونك ، وحينئذ إذا التمس (قوم) رجلاً كفئا وجدوك ، إذ ما من أحد يعمل على معرفة الرجل البسيط ، ولكنه يجد بغيته فيمن كان نابها وإن (هذا) ليرتفع خطوة فخطوة حتى يصير عظيما بمدائح (؟) المادحين وتبعا لخلته الحميدة " .

وقال معلم مصرى (إنه أى التعلم) يجعل صاحبه يؤاخى من هم أرفع منه " ، وقال غيره " ... أما الكاتب فله كل منصب (فى) الحاضرة (أو البلاط) ، ولن يكون معوزا ، فيه ، ولكن لن يحقق خيراً ذلك الذى ينفذ إيحاء غيره " [٥] .

" ... لاحظ أنه ما من مهنة تخلو (من) مهيمنين ، فيما عدا الكتبة فهم أنفسهم المهيمنون " ، " وجه وجهك لتصبح كاتباً ، ولتصبح المرتبة الطيبة من نصيبك ، وحينئذ إذا ناديت واحداً لباك ألف ، وحتى تغدو طليقاً على الطريق ... " .

" تمتهن جمهرة الناس وتفرض عليهم الضرائب ، ما خلا الكاتب ، فهو الذى يصرف أعمال الناس جميعهم " .

وفى ***الصين*** وفى القرن السادس قبل الميلاد كان كونفوشيوس أحد الذين مارسوا المهمتين معا : مهمة التعليم ، ومهمة الحكم ، ويرى كونفوشيوس أن المبدأ الأول الذى يقوم عليه الحكم هو نفس المبدأ الأول الذى تقوم عليه الأخلاق - ألا وهو الإخلاص ، ولهذا كانت أداة الحكم الأولى هى القدوة الصالحة ، ومعنى هذا أن الحاكم يجب أن يكون المثل الأعلى فى السلوك الحسن ، حتى يحذوا الناس حذوه فيعم السلوك الطيب جميع أفراد شعبه.

وسأل (كى كانج) كونفوشيوس عن الحكومة قائلا : " ما قولك فى قتل من لا مبدأ لهم ولا ضمير لخير أصحاب المبادئ والضمائر ؟ فأجابه كونفوشيوس : " وما حاجتك يا سيدى إلى القتل فى قيامك بأعباء الحكم ؟ لتكن نيتك الصريحة البينة فعل الخير يكن الناس أخياراً . إن العلاقة القائمة بين الأعلى والأدنى لشبيهة بالعلاقة بين الريح والكلأ ، فالكلأ يميل إذا هبت عليه الريح ... وما أشبه الذى ينهج نهج الفضيلة بالنجم القطبى الذى لا يتحول عن مكانه والذى تطوف النجوم كلها حوله ... (٦) .

وسأل كى كانج كيف يحمل الناس على أن يجلوا (حاكمهم) ، وأن يخلصوا له ، وأن يلتزموا جانب الفضيلة ؟ فأجابه المعلم " فليرأسهم فى وقار ، يحترموه ، وليكن عطوفاً عليهم رحيما بهم يخلصوا له ، وليقدم الصالحين ويعلم العاجزين - يحرصوا على أن يكونوا فضلاء .

وإذا كانت القدوة الحسنة أولى وسائل الحكم ، فإن حسن الاختيار للمناصب وسيلته الثانية : " استمل الصالحين المستقيمين ، وانبذ المعوجين ، وبهذه الطريقة يستقيم المعوج ".

ويجمع كونفوشيوس صفات رجله الأعلى الكثير الشبه برجل أرسطو ذى العقل الكبير فى هذه العبارة (٧) : " يضع الرجل الأعلى نصب عينيه تسعة أمور لا ينفك يقلبها فى فكره ، فأما من حيث عيناه ، فهو يحرص على أن يرى بوضوح ... وأما من حيث وجهه فهو يحرص على أن يكون بشوشاً ظريفاً ، وأما من حيث سلوكه فهو يحرص أن يكون وقوراً ، وفى حديثة يحرص على أن يكون مخلصاً ، وفى تصريف شئون عمله

يحرص على أن يبذل فيها عنايته وأن يبعث الاحترام فيمن معه ، وفـي الأمور التـي يشك فيها يحرص على أن يسأل غيره من الناس ، وإذا غضب فكر فيما قد يجره عليه غضبه من الصعاب ، وإذا لاحت له المكاسب فكر فى العدالة والاستقامة " .

واعتقد مفكرنا أن هؤلاء وحدهم هم الذين يستطيعون أن يعيدوا بناء الأسرة وأن ينقذوا الدولة .

وفى ***الهند*** ، قيد نظام الطبقات انتشار التعليم وحدد نوع التربية ، ونقصد بنظام الطبقات هنا انقسام الأمة أقساماً معينة رسمياً بشرط ألا ينتقل فرد من أفراد فئة إلى فئة أخرى ، أما تلك الطبقات فهى (٨) :

١ – الكهنة – وهم القوة التشريعية .

٢– المحاربون – ومنهم القوة التنفيذية .

٣ – التجار – ويشملون أصحاب المصانع أو المعامل .

٤ – الصناع والخدم .

ولقد جاء فى إحدى قصصهم الخرافية (وهى من اختراع الكهنة) أن الكهنة البراهمة خلقوا من فم برهما الخالق والمحاربين من ذراعه والتجار من الفخذ والصناع من القدم ، ولقد حرموا زواج الرجل بامرأة أرقى منه طبقة .

وكانت الهنود تعتقد أن برهماً حال فى كل شئ وأنه هو كل شئ ، ولذلك فهو سبب الحركة فى كل شئ ، وبناء على هذا ضعف فكر الهندى لعدم تمكنه من فحص أسباب الظواهر الطبيعية وربط الأسباب بالنتائج فـى جميع أحوال العالم وضؤلت إرادته أيضا فكان لا يجبر على العمل بما يمليه عليه فكره ، وكان جل اهتمامه فى التربية ، هو إعداد النفس لأن تكون مسكناً مقدساً لله فيمتنع عن القوت ليضنى الجسم ويكفر عن كل أعماله كى يطهر النفس – تلك كانت التربية الحقة ومنتهى السعادة عند الهنود .

وأصبح الهندى مقيدا بقيدين : قيد اجتماعى وهو وجود المحافظة على الطبقات وعدم الإخلال بنظامها ، وقيد دينى وهو اعتقاده فى وجوب الزهد والكف عن العمل للدنيا ، من السهل أن نتنبأ عن تأثير مثل هذه القيود المزدوجة فى التربية (٩) .

وكانت المرأة فى نظرهم منحطة عن الرجل ولم توجد فى الدنيا إلا لولادة الأطفال وخدمة الزوج ، ولذا لم تتكفل بتربية الأبناء لأنها لم تكن كفئاً لذلك ، وكان الهنود

يعارضون أشد المعارضة فى تربية النساء ، وكانوا يعتقدون أنه من العار أن تعرف المرأة مبادئ القراءة والكتابة ، ولم يستثنوا منهم إلا الراقصات اللاتى كن ينتمين إلى الطبقات المختلفة ، وكن قد أوقفن أنفسهم للخدمة فى المعابد ، فبصفتهم خادمات فى المعبد " وبنات الإله " وجب عليهن أن ينمين ذكاءهم فكنّ يتعلمن القراءة والكتابة والرقص والغناء (١٠) .

فى *الحضارة الإغريقية* :

بلغت حياة الأثينيين العامة أوج عظمتها فى الربع الثالث من القرن الخامس ق.م، على حين لم تبلغ الفلسفة السياسية هذه الدرجة إلا بعد انهزام أثينا فى كفاحها مع أسبارطة ، وفى هذه الحالة -كما فى كثير من الأصول الأخرى التى سجلها التاريخ - تلا البحث النظرى العمل واستنبطت المبادئ بعد السير على نهجها زمناً طويلاً ، ولم يعن الأثينيون فى القرن الخامس ق.م عناية خاصة بقراءة الكتب أو وضعها ، وإذا كانت هنالك مؤلفات قد ظهرت قبل عهد أفلاطون فلم يحتفظ منها إلا بالقليل (١١) .

والفكرة الأساسية التى أبرزها أفلاطون فى كتابه الشهير (الجمهورية) والذى شرح فيه فلسفته ونظريته التربوية ومشروعه السياسى المستقبلى ، أن الفضيلة هى المعرفة، وهى نفس المقولة التى تلخص فلسفة أستاذه سقراط ، وقد عززت هذه الفكرة لديه خبرته السياسية الشخصية التعسة ، وتبلورت فى إنشاء معهد الأكاديمية لتنمية روح المعرفة الحقة كأساس لفكرة فلسفة صناعة الحكم .

ويمكن القول أن عبارة " الفضيلة معرفة " تفيد أن هناك خيراً موضوعياً يمكن معرفته ، وأن الوصول إلى هذه المعرفة ممكن فعلا بالفحص العقلى أو المنطقى أكثر مما هو ممكن بالبداهة أو الحدس أو حسن التوفيق ، والخير حقيقة موضوعية أيا كان رأى الناس فيه ، وهو قابل للتحقيق لا لأن الناس يريدونه بل لأنه خير ، وبعبارة أخرى ، لا تعد الإرادة الفردية فى هذا الشأن إلا أمراً ثانوياً ، فما يريده الناس ، مرهون بمقدار ما يرونه فيه من خير ، ولكن ليس الخير خيراً لمجرد أن الناس يريدونه ، وينتج عن ذلك أن الرجل الذى تتوافر له المعرفة - سواء كان فيلسوفا أو معلما أو عالماً - ينبغى أن يمكن من الاستحواذ على سلطة فعلية فى الحكومة ، وأن يكون مؤهله الوحيد لتلك السلطة هو تلك المعرفة (١٢) .

وحين نفحص هذا المبدأ نجده أرسخ أساساً مما يبدو لأول وهلة ، إذ يتضح بالتحليل أن مشاركة الإنسان للإنسان فى الجماعة إنما ترجع إلى حاجاتهما المتبادلة وما تستتبعه من تبادل فى السلع والخدمات ، وعلى ذلك فإن مطالبة الفيلسوف بالحكم ليست إلا حالة هامة جداً لما يوجد حيثما يعيش الناس معاً ، وهو أن كل عمل تعاونى إنما يعتمد على قيام كل فرد بنصيبه من العمل .

ولمعرفة معنى ذلك بالنسبة للدولة يجب أن نحدد أى الأعمال هو جوهرى وإستقصاء ذلك يصل بنا إلى الطبقات الثلاث ، وأهمها وأوضحها من غير شك طبقة الفيلسوف الحاكم ، على أن هذا التقسيم فى الأعمال مع الحصول من كل فرد على خير ما يستطيع أداءه – أى التخصص فى الوظيفة ، وهو أساس المجتمع – إنما يتوقف على عاملين أساسيين ، هما الاستعداد الطبيعى والتدريب ، والأول موهوب والثانى مسألة خبرة وتعلم . والدولة كمشروع عملى إنما تقوم على ضبط هذين العاملين وتنسيق تفاعلهما ، وبعبارة أخرى تعتمد على اكتشاف أحسن الكفايات البشرية وبتنميتها بأحسن وسائل التعليم، ومجموع هذا التحليل يعزز الفكرة الأصلية ، وهى أنه لا أمل فى قيام المدينة الفاضلة ما لم توضع السلطة فى أيدى من يعلمون ، أى من يعلمون أولا أى الأعمال تتطلبها الدولة الصالحة ، ويعلمون ثانيا ماذا تهيئه الوراثة والتربية للمواطنين الصالحين للقيام بهذه الأعمال (١٣) .

ومن هنا ذهب أفلاطون إلى أن على الدولة أن تمكن الأفراد من الوصول إلى سعادتهم وذلك بتشجيع ما هو خير ، وهدم كل ما هو شر ، ومن وسائل حصر الشر ومنع تسربه إعدام الأولاد الذين يولدون من أباء أشرار ، وعدم السماح للضعاف والمرضى من الأولاد بالبقاء ، ومن وسائل تشجيع الخير سيطرة الدولة على تربية الناشئين ، فيجب فصل الأولاد عن آبائهم ، وإشراف الدولة من صغرهم على تربيتهم ، ويجب اتخاذ الوسائل الفعالة فى ذلك حتى لا يعرف الأباء أولادهم إذا خرجوا للحياة العامة ، أو يجب أن تشرف الدولة إشرافاً تاماً على برامج التعليم ، وألا تسمح بتعليم شئ يعين على الرذيلة ويضر بأفكار الشعب ، فمثلا ، الشعر يجب ألا يسمح منه إلا بما يعين على الفضيلة ، ولا يكفى فى السماح به أن يكون جميلا ، إذا لا قيمة للجمال إذا لم تكن غايته الفضيلة ، ولذلك يجب أن تشرف عليه الدولة (١٤) .... وهكذا .

وإذا جئنا إلى أرسطو فسوف نجد أن آراءه التربوية توجد فى كتابه المعروف (السياسة) ، ففى هذا الكتاب الذى يشرح فيه الطبيعة وعناصر الاستقرار فى الدساتير نجد أنه يوضح العلاقة بين التربية والسياسة ، فهو يقول [١٥] : " من بين جميع الأشياء التى ذكرتها ليس هناك ما له فضل أعظم على استقرار الدساتير سوى ملاءمة التربية لشكل الحكومة ، كما نجده يعالج الموضوع نفسه فى كتاب الأخلاق بقوله :" لقد سبق أن قررنا أن الهدف الأسمى الذى ترمى إليه السياسة هو الخير المطلق ، وليس هناك ما يهتم به علم السياسة أكثر من خلق مواطنين صالحين قادرين على القيام بصالح الأعمال " فللإنسان جسم وروح، وتنقسم النفس إلى نفس عاقلة ونفس غير عاقلة ، وبناء على ذلك يجب أن تشمل التربية المثالية أولا تربية الجسم عن طريق التربية الرياضية ، وثانيا تربية النفس غير العاملة أى تهذيب الرغبات والدوافع والشهوات ، وهذه تتم عن طريق الموسيقى والآداب والتربية الخلقية ، وثالثا تربية النفس الناطقة وتتم عن طريق الفلسفة ، وهنا يتضح سر نقده للتربية الإسبرطية ، رغم أنه كان قد امتدحها من قبل على أساس أن الدولة تشعر بوضوح الهدف الذى توجه إليه مواطنيها ، ولكن لما كانت إسبرطة قد قصرت أمر تربيتها على الناحية الجسمية وأهملت الناحية العقلية ، فقد أشار أرسطو بقصور هذه التربية .

ويلاحظ أن هناك اختلافاً كبيراً بين مذهب أرسطو فى الدولة ومذهب أفلاطون ، فنقطة البدء ، والمنهج الذى أقام عليه كل منهما مذهبه مختلفان كل الاختلاف ، إذ بينما كان المنهج الأفلاطونى يبدأ بالنظر إلى الدولة كما يجب أن تكون ، وبصرف النظر عن الأوضاع التى توجد فيها ، كان أرسطو يهتم فى بحثه بأن يبين نشأة الدساتير المختلفة ويدرسها باعتبارها نظماً ممكنة للحكم [١٦] .

ويبدأ أرسطو نظريته فى السياسة بأن يبين أن الوحدة الرئيسية هى الأسرة وليست الفرد ، كما فعل أفلاطون ، فيقول أن الإنسان بطبعه حيوان سياسى ، أى أنه مدنى أو اجتماعى بالطبع ، وذلك لأن الإنسان لا يمكن أن يتصور وحده منعزلاً مطلقاً ، ولهذا فلابد وأن يوجد فى جماعة [١٧] .

والتعليم لا يكون إلا للأطفال الذين سيصبحون مواطنين ، نعم إن العبيد يتعلمون فنوناً نافعة ، كطهى الطعام ، لكن أمثال هذه الفنون ليست جزءاً من التعليم المقصود ، ولابد للمواطن أن يُشكّل بحيث يلائم نوع الحكومة التى يعيش فى ظلها ، ولهذا وجب أن تكون فى التعليم فروق تختلف بها مدينة عن مدينة ، حسب حكومة المدينة ، أديمقراطية

هى أم اوالجاركية [١٨] . على أن أرسطو فى مناقشته لموضوع التعليم ، يفترض أن كل المواطنين سيشاركون فى القوة السياسية ، ويجب أن يتعلم الأطفال ما ينفعهم ، على ألا يكون ذلك مما يهوى بهم إلى درجة الابتذال ، مثال ذلك أنهم لا يجوز أن يتعلموا المهارة فى أى فن ، بحيث ينتهى بهم الأمر إلى تشويه فى الجسد أو بحيث يجعلهم يكسبون المال عن طريق ذلك الفن ، ولابد لهم أن يمارسوا الألعاب الرياضية فى اعتدال إلا إلى الحد الذى يجعلهم محترفين فى ذلك ، فالصبيان الذين يدربون للألعاب الأولمبية ، يفقدون من صحتهم بسبب هذا التدريب ، ويجب أن يتعلم الأطفال الرسم ليقدروا جمال التكوين فى الجسم البشرى ، كما يجب أن يتعلموا من التصوير والنحت ما يعبر عن أفكار خلقية ، وطبعا لابد للأطفال أن يتعلموا القراءة والكتابة .

عند الرومان :

وتبدو مساهمة العصر الرومانى فى تطور النظرية السياسية وكيانها أضعف من مساهمة غيره من العصور ، فلم يرتفع أحد من مفكرى الرومان السياسيين إلى المرتبة التى ارتفع إليها أفلاطون وأرسطو ، غير أن الكتاب الرومانيين كانوا لقرون طويلة وسيلة تعليم الفلسفة السياسية الإغريقية وتفسيرها ونشرها فى أرجاء العالم ، ولا ترجع عظمة روما من الناحية السياسية إلى ما قدمته من فكر وفلسفة سياسية بقدر شهرتها لما حققته من انتصارات ونظم سياسية ، وللهيئات والنظم السياسية الرومانية والنظام القانونى أثر ملموس فى تطور الفكر السياسى ، وعلى المدى الطويل ، فقد ساهمت روما مساهمة فعالة فى تطوير الفكر السياسى وذلك عن طريق غير مباشر جاء نتيجة الممارسة السياسية أكثر من تأثيرها عن طريق فلسفة سياسية خاصة بها [١٩] .

ومن هنا نجد أن روماً لم تمد العالم بنظرية سياسية متكاملة ، بل أعطته المادة الكافية لنظرية سياسية ، فأرست قواعد نظام قانونى يعتبر الدعامة الأساسية التى يقوم عليها كثير من النظم القانونية فى عالم اليوم ، ومن بين ذلك القانون الوضعى الذى عمل على الفصل بين السياسة والأخلاق وأدى إلى تطور فكرة الشخصية القانونية للدولة وسيادتها السياسية التى تمكنها من وضع القانون وتطبيقه [٢٠] ، فبينما كان المصدر الأصلى الذى يتمكن من فرض العقاب لدى الإغريق مصدراً دينياً خلقياً ولم يعتبر القانون إطلاقاً أمراً صادراً من رئيس أعلى ، نظر الرومان إلى القانون نظرة أكثر عملية إذ كان عليهم إدارة

شئون الإمبراطورية المترامية الأطراف وليس لديهم متسع من الوقت لحل المشاكل الناجمة عن تضارب القانون من ناحية ، ومبادئ الأخلاق والدين من ناحية أخرى ، وانتهج الرومان الأسلوب العملي لفصل القانون عن الأخلاق والدين ، وأصبح على المواطنين الرومان واجب الطاعة للقانون ، لا لعدالته واتساقه مع مبادئ الأخلاق واتفاقه مع التعاليم الدينية ، ولكن لأنه أمر صادر من السلطة السياسية العليا التى تعتبر إرادة الكيان السياسى فى الدولة(٢١) .

لقد انتهت مع أرسطو مرحلة تصوير الإنسان كحيوان سياسى ، اوكلبنة صغيرة فى بناء المدينة القائمة أو دولة المدينة ذات الحكم الذاتى ، وبدأت مع الإسكندر مرحلة تصوير الإنسان كفرد له ذاتيته التى يعنى معها فى آن واحد بتنظيم حياته الخاصة وتنظيم علاقاته بغيره من الأفراد الذين يكونون معه " هذا العالم " ، وقد اقتضت مواجهة ضرورات حياته كفرد بزوغ فلسفة السلوك ، كما اقتضت مواجهة ضرورات حياته كعضو فى الجماعة ظهور أفكار جديدة عن " الأخوة الإنسانية " ، وكانت نشأة هذه الأفكار مرحلة حاسمة فى التاريخ ، وذلك عندما دعا الإسكندر فى خطبة ألقاها فى مأدبة أقيمت فى أبيس ، إلى اتحاد القلوب وإقامة رابطة (كومنولث) بين المقدونيين والفرس (٢٢) .

ويمكن القول إجمالاً أنه كان على الناس أن يتعلموا كيف يعيش الناس فرادى بطريقة لم يكن لهم بها عهد من قبل ، كما كان عليهم أن يتعلموا كيف يعيشون معا فى نمط جديد من الحياة المشتركة ، وفى وحدة اجتماعية تفوق كثيراً مجتمع دولة المدينة سعة وبعداً عن الطابع الشخصى ، وتكشف جهود الفلسفة السياسية والخلقية فى تفسير العلاقات الاجتماعية على نحو مغاير لما كان متعارفاً عليه فى دولة المدينة عن مدى الصعوبات التى واجهها الناس فى محاولة ترويض أنفسهم على العيش معاً فى ظلال هذا النوع الجديد من الأخوة الإنسانية ، فشعور الإنسان بالعزلة والاستقلال بالجانب الشخصى من حياته كان يقابله فى الوقت نفسه إحساس مضاد ، وهو شعور الإنسان أنه كائن بشرى عضو فى جنس له طبيعة بشرية تتطابق ولو بقدر متفاوت لدى الجميع ، وذلك لأن انهيار وشائج الألفة التى كانت تربط بين المواطنين من شأنه أن يغدو الفرد مجرد كائن إنسانى (٢٣) .

إننا نجد أنه بينما كان الإغريق يميلون دائما إلى قياس قيم الأشياء بمقياس العقل والانسجام والتناسب ، فإن الرومان كانوا يميلون دائما إلى الحكم على قيم الأشياء بفائدتها وبما لها من أثر ، وقد كان المقياس الإغريقى عقلياً أو جمالياً ناشئاً عن الاهتمام بالأهداف

أو القيم النهائية ، أما المقياس الرومانى ، فقد كان المقياس النفعى المستمد من تقدير منفعة الشئ بالنظر إلى علاقته بنظام الحياة القائمة (٢٤) .

ومن الممكن تقسيم آثار الرومانيين الدائمة فى المدينة إلى طائفتين متميزتين ففى أثناء تنميتهم للقانون ، وضعوا نظام الحياة التشريعى الذى يعتبر إلى حد كبير أساس الحياة الاجتماعية الحديثة ، كما أنهم بتأثيرهم فى الفضائل العملية وبخاصة بوضع أصول القانون وتنظيم الدولة ، ثم باعتناقهم فيما بعد الفلسفة الرواقية ونشرهم لتعاليم الدين المسيحى قد سموا بالناحية الخلقية للحياة ، ومن ثم يتبين لنا أن تأثيرهم الدائم فى التربية بمعناها الضيق كان أقل بكثير من تأثير اليونان فيها ، ولذلك لم يكن لهم فضل على العلوم أو الفلسفة أو على النواحى العقلية أو الجمالية فى التربية ، ويكاد تأثيرهم أن يكون مقصوراً على الناحية العملية ، تلك الناحية التى تهدف إلى التكيف والتنظيم .

وعندما نفتش عن " مصادر الفكر التربوى " فى العصر الرومانى ، فسوف نجد أن أهمها هو كتاب شيشرون " الخطيب " *De Oratore* ، إذ لما كانت الخطابة هى أهم فن يصبوا الرومان إلى اتقانه ، لذلك اهتم الكتاب والمربون بإعداد الخطباء ، وقد وضع شيشرون فى كتابه هذا رأيه فى الطريقة المثلى لإعداد الخطباء وقادة المجتمع ، وقد بين شيشرون فى هذا الكتاب لماذا أصبح فن الخطابة الهدف الأسمى الذى ابتغاه من وراء التعليم ، فقال أن لياقة المدرسين اليونانيين فى الكلام ، وقدرتهم على التعبير عن رأيهم وبلاغتهم فى الحجة ، جعلت الرومان يتمنون محاكاتهم فى هذه الناحية (٢٥) .

كذلك فإنه لما تكونت الإمبراطورية الرومانية ، وعمّ السلم أنحاء البلاد وكثرت أوقات الفراغ ، كان لابد من إيجاد وسيلة لشغل هذه الأوقات ، وكانت الخطابة هواية حسنة ساعدت الناس على تمضية أوقات فراغهم بطريقة مناسبة ، وزيادة على هذا ، فإن الخطباء لاقوا كثيراً من التقدير والاحترام من الناس ، كما أمكنهم استخدام الخطابة كمهنة مربحة(٢٦) .

ونجد نفس الاتجاه عند كوينتليان *Quintilian* ، ففى مقدمته لكتابه " معاهد الخطابة " يعطينا كوينتليان صورة عامة لما يجب أن يكون عليه الخطيب كما لو كان رجل سياسة أو من المشتغلين بالشئون العامة وليس مجرد خطيب ، وتحدث كوينتليان عن دور الخطيب كمواطن تقوم قيادته فى تكوين السياسة العامة على أساس عقلى عريض وعلى المعرفة والخلق الصحيح (٢٧) .

فى العصور الوسطى الأوربية :

أصبح الطابع المميز للفكر المسيحى - كما تطور واستقر فى عصر الآباء - هو القول بوجود ازدواج فى تنظيم الجماعة الإنسانية ومراقبتها بغرض المحافظة على أعظم مجموعتين من القيم الخلقية ، فشئون الروح والخلاص الأبدى هى اختصاصات الكنيسة ، ومجال تبشيرها وتعاليمها ، ويقوم بها القسس ، أما مجريات الأمور الدنيوية اليومية ، والمحافظة على السلام والنظام والعدالة ، فهى من اختصاص الحكومة المدنية يقوم بها عمالها ومأموروها ، ويجب أن تسود علاقة تعتمد على روح التعاون والتساند بين هاتين المجموعتين من القيم الخلقية ، وهذه الخيرية التى تدعو إلى تبادل المعاونة كانت من الغموض بحيث لم يكد يوجد اختصاص واحد لا يختلط فيه الأمر بين المسئولين بشكل يؤدى إلى الفوضى ، وعلى الرغم من هذا الغموض فى التعريف ، فقد كان من المسلم به أن احتمال قيام حالة طارئة تسوغ تدخل أحد الطرفين فى شئون الآخر - حتى إن كان ذلك بصورة مؤقتة - لا ينبغى أن يؤدى إلى القضاء على مبدأ أساسى هو سيادة كل طرف واستقلاله بشئون عالم ، واحترام الحقوق التى أمر الله بها للطرف الآخر [٢٨] .

ولم يكن الانتقال من التعليم القديم إلى تعليم العصور الوسطى يعنى تغييراً كبيراً فى أسلوب التعليم بقدر ما كان هناك من تغيير فى روح التعليم ومواد الدراسة ، وقد بدأت هذه الثورة حوالى سنة ٦٠٠م عندما ازداد نفوذ البابوية فى توجيه التعليم ورسم سياسيته ، فأصبح التعليم منصباً على الإنجيل واللاهوت ، الأمر الذى جعل الدراسات الإنسانية تحاول فى مشقة بالغة الاحتفاظ بكيانها ضد الخطر الذى أخذ يهددها لعدة قرون ، ذلك أن المدارس الأسقفية والديرية غدت لا تهتم إلا بتدريس اللاهوت والموسيقى الدينية والكتاب المقدس وسير القديسين المليئة بالمعجزات والخرافات ، بحيث أصبح التعليم لا يستهدف غرضاً إلا إعداد النشء ليصبحوا من رجال الدين ، بل أن البابا جريجورى العظيم (٥٩٠ - ٦٠٤) اشتهر بكراهيته للأسلوب البلاغى الكلاسيكى وتفضيله اللاتينية الدارجة ، بالإضافة إلى اعتقاده الراسخ فى عدم جدوى كافة الدراسات التى لا تساعد فى فهم العقيدة المسيحية [٢٩].

وقد تمثل إشراف الكنيسة على التعليم فى أكثر من ناحية ، فتمثل فى إشرافها على مدارس الأديرة ومدارس الكاتدرائيات ، وفى قيام رجال الدين بالتدريس فى غالبية أنواع المدارس التى قامت فى العصور الوسطى ، وكانت مدارس الأديرة هى المعاهد التى قدر لها أن تؤثر تأثيراً بالغاً فى التعليم فى الجزء الأول من العصور الوسطى [٣٠] .

وقامت الكنيسة بدور فعال فى تنظيم التعليم والإشراف عليه فى العصور الوسطى تمثل فيما أصدره باباواتها واسقفها من أوامر لإنشاء المدارس الأولية ، ومدارس الترنيم لتعليم القراءة والكتابة والموسيقى فى الأبرشيات ، وفيما قامت به أديرتها وكاتدرائياتها من توفير تعليم أولى وثانوى وعال ، وقد كان قيام الكنيسة بهذا الدور الفعال انعكاساً للسلطة القومية التى كانت تتمتع بها فى تلك الأوقات ونتيجة طبيعية من نتائجه (٣١) .

وإذا كانت جهود الكنيسة فى تنظيم التعليم والإشراف عليه قد بلغت شأوا بعيداً ، فإن جهود الملوك فى هذا الصدد لم تكن تقل عنها بحال ، ولعل أعظم جهود الملوك فى هذا الشأن كانت جهود شرلمان ، فقد كان من المؤمنين بأن نشر العلم ممكن أن يكون عاملا مهما فى جمع كل الشعوب الجرمانية فى إمبراطورية واحدة مسيحية عظيمة .

وعلى الرغم من ضعف خلفاء شرلمان والحروب الأهلية والغزوات التى حدثت فى كل أنحاء الإمبراطورية فإن العلم والمدارس لم يتدهوروا فيما بعد عصر شرلمان إلى الحالة التى كانا عليها قبل عصره ، كما أن خلفاءه ظلوا على عنايتهم وتشجيعهم للتعليم وإن لم يصلوا فى ذلك المجال إلى ما وصل إليه شرلمان (٣٢) .

وتبدت علاقة التعليم بالسياسة فى العصور الوسطى كذلك فى نشأة الجامعات الأوربية فقد امتازت هذه العصور كما هو معروف بأنها عصور سادت فيها النظم الاستبدادية ، فلم يكن الفرد آمنا على حقوقه المختلفة حتى حق الملكية أو حق الحياة وخاصة حق التمتع بحياة حرة مطلقة ، ولم يكن لأى فرد أن يأمن على مثل هذه الحقوق الطبيعية إلا إذا كان فى حماية هيئة من الهيئات التى كانت موجودة حينئذ ، فمن الناحية السياسية كان يتحتم على كل فرد أن يرتبط بأمير إقطاعى يستمد منه الحماية ، أما الحقوق الاقتصادية فكان الإنسان يأمن عليها باشتغاله بالتجارة أو انضمامه إلى الجمعيات أو الشركات ، أما الناحية الثقافية والتربوية فكانت الكنيسة هى المسئولة عنها ، فهى التى توجهها وتحافظ عليها ، تحت هذه الظروف كانت جماعات من الطلبة تجتمع فى مراكز معينة طلباً للعلم ، وكانت هذه المراكز الثقافية فى الماضى مدارس ملحقة بالكاتدرائيات أو الأديرة ، ولكنها أصبحت الآن لا تتقيد بتلك الحدود الضيقة التى انحصر فيها الرهبان أو الكهنة ، ولا تسرى عليها أوامر معاهدهم الصارمة ، وأصبح من الضرورى لهذه الجماعات أن تنظم لترتيب سلوكها على نحو معين ولتحمى نفسها من عبث المدنيين ولتطمئن على حقوقها الشرعية ولتحافظ على ميولها وتواظب عليها وعلى الرغم من

السلطات الكنيسية ، وبمنحهم حقوقهم الخاصة أصبحت هذه المجموعات من الطلبة والأساتذة تتميز بكيانها المستقل المعترف به والذى تطور إلى " جامعة " (٣٣) .

وكان أثر الجامعات السياسى المباشر وغير المباشر أثراً بارزاً ، وكانت الجامعات أولا وقبل كل شئ تعطينا مثالا واضحاً للنظام الديمقراطى ، نعم كان الدير أو المدارس التابعة له تتمتع بقسط من الحرية الديمقراطية فى انتخاب الأساقفة ، إلا أن حكم هؤلاء كان فى أساسه حكما استبدادياً مطلقاً ، وعلى العكس من ذلك كانت سلطة موظفى الجامعات محدودة نيابية زيادة ، على خضوعها المباشر للديمقراطيات الحاكمة ، فكانت الجامعة مهد الحرية فى الجدل والمناقشة فى الأمور السياسية والكنيسية واللاهوتية ، ومع أنه كان من الطبيعى أن تكون الجامعات أميل فى أغلب الأحيان إلى الطبقة الممتازة بحكم أن رجال الجامعة قد نالوا امتيازات تلك الطبقة ، فإننا نرى أن الجامعات كانت تتحدث بلسان الشعب حين تعارض سلطة الملك أو رجال الكهنوت (٣٤) .

وكانت الجامعة تتقدم لحل مشكلات الدولة ، وكان يحتكم إليها فى حل النزاع القائم بين الكنيسة والحكومة الذى نتج عن طلاق هنرى الثامن ملك إنجلترا وطلاق فيليب ملك فرنسا .

ومثلت تربية الفرسان أسلوباً متميزاً شكل ضرورة من ضرورات نظام الإقطاع ، فضلا عن استمرار سيطرة الروح الدينية ، فلقد ارتبطت الفروسية بالمثل العليا الاجتماعية الراقية ، ومنزلتها فى الحياة الدنيوية كمنزلة الرهبنة فى الحياة الدينية ، والأصل فى الفروسية عمل اجتماعى أقرته الكنيسة وعهد به إلى الفرسان الذين أهلتهم قدراتهم ومكانتهم المادية من مديد العون لغيرهم ، ولكى يصبح الفرد فارساً ، يخضع لنظام تربوى قوامه الأعمال البطولية والتهذيب ، فالفارس فرد مطيع مستقيم متعاون ، وطبيعى أن هذه التربية اقتصرت على طبقة معينة من الأحرار الأثرياء القادرين على القيام بمهام الفارس ، وقد سارت الفروسية جنباً إلى جنب مع الإقطاع مكونة كياناً خاصاً داخل المجتمع ومحتلة مكانة سامية فيه (٣٥) .

على أن الحياة الفعلية للفرسان كانت تختلف إلى حد ما عما نجده فى " النموذج المثالى " الذى كان عدد قليل يستمسكون به فى حياتهم ، فهذا البطل الذى قاتل يوماً ببسالة فى ميدان القتال قد يكون فى يوم آخر سفاحاً غادراً ، وقد يفخر بشرفه كما يفخر بالريشة التى فى خوذته ، وقد يتشدق بحماية الضعفاء ، ثم يقتل الفلاحين العزل بحد السيف ، وكان

يعامل العامل الذى الذى يعتمد عليه حصنه ومجده معاملة ملؤها الازدراء ، كما يعامل الزوجة التى أقسم أن يعزها ويحميها بغلظة فى كثير من الأحيان وبوحشية فى بعضها وقد يستمع إلى الصلاة فى الصباح ويسطو على كنيسة فى آخر النهار ، ويشرب حتى يفقد وعيه فى المساء .. وكان الفارس يتحدث عن الولاء والعدالة ، ولكنه يمارس الغدر والعنف، ولقد كان مثل هؤلاء الفرسان شواذ ولكنهم كانوا كثيرين (٣٦) .

فى *العصور الإسلامية* :

فى مواجهة الكافرين ، أمر الله رسوله أن يصدع بقوله : " لكم دينكم ولى دين " ، ومن ثم قامت حياة إسلامية جديدة ، تخلصت من مذمومات الجاهلية والتزمت بمنهاج دينى سياسى ، ارتضاه الله لنبيه وأمته ، وكانت التربية أداة هذا المنهاج ووسيلته فى صنع أمة كانت خير أمة أخرجت للناس ، ولم يكن هناك فى العهد الإسلامى الأول إلا مسلمون وغير مسلمين ، ولكن لم تلبث الحياة الإسلامية طويلا حتى شهدت الفتنه بين جماعات المسلمين وقامت سلطات تتنازع ، وفرق بينها العامل المركب : الدينى / السياسى / ، ولم تكن التربية غائبة عن هذا الصراع ، ولم يكن لها أن تكون على حياد فتسيست وسيست ، وحملت وجوها متباينة بحسب المذاهب الدينية والأيديولوجيات السياسية (٣٧) .

وكان معاوية بن أبى سفيان أول من جر التربية إلى هذا الميدان ، وشربها بالصبغة السياسية ، فقد ورد عن الطبرسى أن معاوية كتب إلى عماله قائلا : " إن الحديث فى عثمان قد كثر وفشا فى كل مصر ، فادعوا الناس إلى الرواية فى معاوية وفضله وسوابقه ، فإن ذلك أحب إلينا وأقر لأعيننا ، وأدحض لحجة أهل هذا البيت ، وأشد عليهم، فقرأ كل أمير وقاض كتابه على الناس ، وأخذوا يروون الروايات فى فضل معاوية على المنبر ، وفى كل كورة ومسجد زوراً ، كما ألقوا ذلك إلى معلمى الكتاتيب ، فعلموا ذلك صبيانهم كما يعلمونهم القرآن ، كما منعت طائفة تعلم الأشعار التى عملها الروافض فى مدح أهل البيت فى كتاتيبهم (٣٨)..

كما كان معاوية كذلك أول من استخدم القصاص فى الجوامع استخداماً سياسياً بهدف حمل الناس على الدعوة له ، وكانت للقصاص سوق ثقافية رائجة ، وهكذا أصبحت التربية بالمساجد مسيسة تذيع فى موادها مادة دعائية أموية ، وكانت لها السيادة فى البلاد

التى تخضع للسلطة الأموية الحاكمة ، وانزوت أمامها ترتيبات أخرى متحزبة ، تعيش فى أدوارها السرية أو فى مجتمعاتها الداخلية المحلية عند الخوارج ، وعند الشيعة .

ولما تغلب العباسون وأقاموا دولتهم استخدموا التربية لنصرة مبادئهم ومحاربة المذاهب السياسية الدينية المعاكسة ، وقد كثرت فى عهدهم ، وتنوعت صبغاتها الأموية والشيعية والخوارجية ، والزندقية ، وقد لاقى السياسيون كثيراً من العنت والمشقة فى مواجهة هؤلاء الخصوم ، وتحجيم أو تقليص نفوذهم السياسى وتأثيرهم التربوى (٣٩) .

وقد أفاض المفكرون الإسلاميون فى دراسة الشروط التى يجب توافرها فيمن يتولى السلطة والقيادة فى الدولة ، واستقراء هذه الشروط يبين لنا أن تحقيقها إنما هو أمر يناط بمدى توافر العلم ومدى ازدهار التعليم (٤٠) .

بل أن شرطاً رئيسياً من هذه الشروط يتطلب فقط (العلم) ، بل أنه هو نفسه ، ذلك أن جميع الفقهاء الإسلاميين يتشددون فى اشتراط صفة العلم والمعرفة فى الخليفة الحاكمة ، ويقول ابن طباطبا : " والفاضل من طلاب الرئاسة هو الذى يكون مطبوعاً على المعرفة ، مخلوقاً فيه صحة التمييز ، مكتسباً للعلم بما جرى فى الدنيا من تصاريف الدهور... وينبغى أن يكون ذا رؤية عند اشتباه الآراء وعزيمة عند اختلاف الأهواء " ، ويؤكد ابن حزم على ضرورة أن يكون الأمام عالماً بما يخص من أمور الدين من العبادات والسياسة والأحكام .

وقد أفاض الماوردى فى شرح هذا الشرط المهم ، فقد ذهب إلى أن العلم عصمة الملوك والأمراء ومعقل السلاطين والوزراء ، لأنه يمنعهم من الظلم ، ويردهم إلى الحلم ، ويصدهم عن الأذية ، ويعطفهم عن الرعية ، وكما أن الملك الحازم لا يتم حزمه إلا بمشاورة الوزراء والأخيار ، كذلك لا يتم عدله إلا باستفتاء العلماء الأبرار ، وعلى الحاكم أن يكون محباً للعلم والعلماء ، أو إذا لم يكن الإمام فقيه النفس أضاع حقوقاً كثيرةً على أصحابها ، وغاية الشريعة مصالح العباد فى المعاش والمعاد ، وذلك يوضح ضرورة توافر الحكمة والعلم بالشرائع والسنن فى رئيس الأمة (٤١) .

ولا نستطيع أن نزعم أن هذا مما توافر بالفعل .

لكننا من ناحية أخرى نجد خلفاء وأمراء يحتفون بأهل العلم ومحاسنهم ، وهم أنفسهم كانوا من طلبة العلم ومريديه ، وإذا كان الملك أو الأمير عالما زها فى أيامه العلم وسعد خدمته ، ومن شروط الخلافة فى الإسلام أن يكون الخليفة عالما بالأمور الشرعية ،

ولذلك كان الخلفاء فى الغالب عالمين بها ، يعقدون المجالس للنظر فيها ويقربون الفقهاء والمحدثين ، وتطرقوا من ذلك إلى الرغبة فى النحو واللغة والتاريخ ، لارتباط تلك العلوم بعضها ببعض ، والعلم مترابط بعضه بعضاً ، فلما أقاموا بالعراق ، وأحاط بهم أهل العلوم الطبيعية والفلسفة والنجوم من السريان والفرسان ، واطلعوا على شئ من تلك العلوم ، تاقت أنفسهم إليها واشتغلوا بها ، وكان ذلك الاشتغال باعثاً على استثارة الخلفاء والأمراء ، فنبغ فى ذلك العصر فما بعده جماعة من الخلفاء انتظموا فى سلك أهل العلم الطبيعى فضلا عن الأدبى (٤٢) .

ونظراً لأن الثقافة الإسلامية كانت فى عهد الأمويين فى خطواتها الأولى ، غلب التشجيع على المجال الأدبى بصفة عامة والشعر بصفة خاصة ، ففتحوا أبوابهم للشعراء والخطباء ، وبذلوا لهم المال وعينوا القصاص فى المساجد (٤٣) .

ومن أدلة إجلال الخلفاء العباسيين للعلم مما كان له أثره فى ازدهار تعلمه وتعليمه، أنهم كانوا يحرضون أبناءهم على تلقيه وحفظ الأشعار والأخبار ويعينون لهم المعلمين من نخبة العلماء المعاصرين ، فالمنصور ضم ابن القطامى إلى ابنه المهدى وأوصاه أن يعلمه أخبار العرب ومكارم الأخلاق وقراءة الأشعار ، والرشيد عهد بتعليم ابنه الأمين إلى الأحمر والنحو إلى الكسائى ، وعهد بتأديب المأمون لليزيدى وسيبويه وغيرهما ، وللرشيد وصية أوصى بها الأحمر المذكور (٤٤) .

وكان التقاء العلماء بالخلفاء أو السلاطين يتم فى معظم الأحوال بصفتهم شركاء يتعاونون معا فى خدمة المذهب الذى يدينون بسياسته وهم أصحابها وصانعوها .

وكانت كل حركة مذهبية تجمع أنصارها وتؤلف بين حماتها ومنظريها ، ويصبحون جميعاً حكاماً وعلماء من جنودها ، والمسخرين فى نصرتها ونشر تعاليمها وتوسيع قواعد المؤمنين بها ، ولقد ضحى علماء ثبتوا على عقيدتهم وابتلوا حتى فى أرواحهم ، وراح بعضهم شهداءاً ولم تكن معهم سلطات تحميهم ، ولم يكن ذلك إلا من نبع إيمانهم الصادق بعدالة قضيتهم المنزهة من كل مطمع دنيوى (٤٥) .

ومع ذلك فهذه المشاركة لم تكن تعنى توحد المصالح عند الطرفين المتعاونين ، وإنما وجد كل طرف مصلحته عند الآخر ، فالعلماء استخدموا السلطة فى حماية العقيدة وجماعتها " والله يزع بالسلطان مالا يزع بالقرآن " ، ويدلنا التاريخ السياسى للإسلام على

أن المذاهب الدينيــة أو العقيديـة السياسـية لـم يحـدث لهـا انتشـار وازدهـار إلا عندمـا تبنتهـا سلطات حاكمة .

وأصحاب السلطة استعانوا بالعلماء كزعماء روحيين مؤثرين فى الجماهير للعمل على تأييد حكمهم وتسكين الفتن التى تقلقهم ومنهجة الايديولوجية التى تخدمهم ، ومـن هنـا كـان حـرص الخلفـاء والسـلاطين علـى تقريبهـم للعلمـاء وتكليفهـم بالسـفارات الدبلوماسـية والوظائف السنية ، وكانوا المؤهلين دون غيرهم للقيام بمثل هذه المهام [٤٦] .

والدارس لنشأة المدارس فى الإسلام يستطيع أن يرى بوضوح العامل السياسى فـى هذه النشأة .

فلقد ورث العالم الإسلامى انقساما خطـيراً بيـن الشـيعة وبيـن السـنة ، وداخـل كـل فريق وجدت أيضا فرق ومذاهب وأحزاب ، وكانت الغلبـة السياسـية للسـنيين طـول عهـدى الأمويين والعباسيين ، وظـل الشـيعة أثناءهـا يعملـون سـرا ويجتهـدون فـى نشـر مذهبهـم ، وجديـر بـالذكر أن البويهيين الذيـن حكمـوا العـراق مـن سـنة ٣٣٤ – ٤٤٧ (١٠٥٥ – ١١٤٦م) كانوا شيعة متطرفين ، عملوا على إضعـاف الخلافـة العباسـية السـنية وأضـاعوا هيبتها وشجعوا على نشر كثير من معتقداتهـم الشـيعية ، وبفضـل رعـايتهم لتلـك المعتقـدات ظهرت الأفكار الشيعية حرة طليقة فى رائعة النهار [٤٧] .

وكان قيام الدولة السلجوقية علـى أنقـاض البويهيين إيذانـا بحـرب يشـنها السـنيون لاقتلاع ما غرسته الشيعة من أفكار وتعاليم ، فإذا عرفنا أن الشيعة قد توسلوا بالتعليم سلاحاً يمكنون لأنفسهم به فى قلوب الناس وعقولهم ، حيث ظهر هـذا واضحـاً فـى إنشـاء الأزهـر بمصر أيام الدولة الفاطمية ، اتضح لنا أن الدواء لابد أن يكون من نفس الداء ، أى أن يلجـأ السلاجقة أيضا بصفة خاصة ، والسنيون بصفة عامة إلـى التعليـم يسـتعيدون بـه (الأرض التى فقدوها) .

وربما يتبادر إلى الأذهان تساؤل وهو أن هناك مؤسسات كانت قائمـة بـالفعل مثـل المسجد ، ونسرع إلى القول بأن المسجد وما تفرع عنه من مؤسسـات تربويـة قـد أصبحـت بيوتاً عامة تفتح أبوابها للجميع ، فلا يقتصر على مذهـب دون آخـر ، والهـدف الجديـد هـو الحرب على الشيعة ، ومن ثم فقد رؤى أن يبتعد المسجد عن مثل هذا وتنشأ مؤسسة أخرى متخصصة تدور على أرضها رحى المعارك الفكرية المنشودة ، فكان بذلك ظهور المدرسة الإسلامية [٤٨] .

كذلك فإن الجمهرة الكبرى من الحكام الذين تولوا مقاليد الحكم فى البلاد الإسلامية فى فترة ظهور المدارس كانوا غير عرب ، بل كان بعضهم " مماليك " باعهم أصحابهم لحكام العرب الذين " اشتروهم " كى يجعلوا منهم " خداماً " و " حراساً " ، حتى إذا قويت شوكتهم واستطاعوا أن يستحوذوا هم على مقدرات البلاد الإسلامية لم تزل مشاعر " الدونية " تتحرك فى قلوبهم إزاء العرب ، وهم لكى يتغلبوا على هذه المشاعر توسلوا بوسيلتين : الأولى هى النضال المسلح ضد أعداء الإسلام لإثبات أن العرب إذا كانوا هم الذين نشروا الإسلام وأذاعوه ، فإن هؤلاء هم الذين مكنوا له ودفعوا عن تلك الهجمات الضاربة على دوله ، الثانية هى إنشاء المدارس لنشر التعليم ليؤكدوا أن المسألة لم تكن قوة عسكرية فقط وإنما هى قوة ثقافية ، ومع ما كان لهؤلاء الحكام الجدد من قوة عسكرية فإنهم كانوا يشعرون بالحاجة إلى اكتساب قلوب العامة لتأييد سلطانهم بما يقوم مقام نفوذ الخلفاء الدينى ، وأقرب السبل المؤدية إلى ذلك ، الإحسان إلى الفقراء وإكرام الفقهاء ، فأصبح السلطان أو الأمير إذا تولى بلداً أو كان حكيما عاقلاً ، فأول ما يسعى فيه ، تقريب العلماء والفقهاء واسترضاء العامة بإنشاء الجوامع والربط والمدارس والمارستانات ونحوها وترتيب الرواتب والأرزاق للعلماء والطلاب فيكتسبون بذلك ثقة العامة ورضى الخاصة(٤٩).

ومن المعايير الهامة التى تكشف عن العلاقة بين السياسة والتعليم فى العصور الإسلامية مسألة تمويل مؤسسات التعليم ، فهل كانت تتم من خلال الدولة أم الأفراد فالحق أن النظام الاقتصادى الإسلامى قد وفر للتعليم مصدراً مستقلاً عن الدولة ، وهو إن كان فردياً إلا أنه تم بصورة يمكن أن تجعل المؤسسة التعليمية بعيدة عن الاستغلال الفردى، وكان ذلك يتم من خلال نظام " الأوقاف " .

فإذا سقنا مثلا لذلك عصر المماليك ، فسوف نجد أن الأوقاف هى التى ثبتت أركان المدرسة ، ودعمت نظامها ومكنتها من القيام برسالتها فى العصر المملوكى ، وكان الريع الذى تغله الأعيان الموقوفة على المدرسة شهريا ، أو سنويا ، نقداً أو عينياً هو ضمان استمرار العمل بالمدرسة ، حيث تدفع منه مرتبات أرباب الوظائف بالمدرسة والطلبة على حسب شرط الواقف .

وبدون الأوقاف كان لا يمكن أن يقوم للمدرسة فى ذلك العصر قائمة ، فيحدثنا المقريزى عن ثلاث مدارس مملوكية أنشئت ، ولكن لم يكن بأى منها مدرس ولا طلبة ،

وأولى هذه المدارس الخروبية مات مؤسسها " قبل استيفاء ما أراد أن يجعل فيها ، فليس لها مدرس ولا طلبة " ، والثانية هى مدرسة اينال ، لم يعمل بها سوى قراء يتبادلون قراءة القرآن على فترة " ، والثالثة مدرسة المحلى " لم يجعل بها مدرساً ولا طلبة " (٥٠) .

ولم يقتصر أثر الأوقاف على التعليم على أنها المورد المالى للمؤسسة التعليمية سواء كانت مدرسة أم مكتباً لتعليم الأيتام ، بل تعدى الأمر ذلك إلى كافة جوانب العملية التعليمية حتى أنه يمكننا القول أن وثيقة الوقف أو كتاب الوقف كان بمثابة اللائحة الأساسية للمؤسسة التعليمية والتى تضم الأسس التربوية للتعليم ، والشروط التى يجب أن تتوافر فى القائمين بالتدريس ومواعيد الدراسية وما إلى ذلك من التنظيمات الإدارية والمالية (٥١) .

ومن هنا ، فعندما يكون الواقف متفتح الذهن فلربما خصص المؤسسة لدراسة المذاهب الدينية بدون تفرقة ، وعندما يكون مذهبيا نجده يقصر المدرسة على مذهب معين كالشافعى أو لقراءة القرآن أو الحديث حسب اهتمام الواقف ونظرته إلى محور التعليم والمدرسة .

وقصة الأزهر فى مصر قصة طويلة تشير كلها بإجمالها وتفاصيلها إلى هذه العلاقة الوثيقة بين السياسة والتعليم ، على الرغم من محاولة البعض أن ينفيها بالنسبة للأزهر ، ونحب هنا أن نؤكد على ما يلى (٥٢) :

- كانت الدولة الفاطمية التى أنشأت الأزهر ٣٦١هـ / ٩٧٢ م تجسيداً سياسياً لمذهب معين ، ولابد بناء على هذا أن تلجأ هذه الدولة إلى مختلف الوسائل التى تمكنها من نشر هذا المذهب وجذب الأعوان والأتباع إليه ، وليس هناك ما هو أهم من المسجد واسطة تربوية لتحقيق هذا الهدف .
- لم تكن المساجد مجرد أماكن للعبادة فقط ، وإنما هى " بيوت الله " يتخذ منها المسلمون أماكن للتعليم والتعلم بالإضافة إلى أغراض أخرى كثيرة ومتعددة ، ومن هنا كان طبيعياً ألا يقتصر الأزهر فى وظيفته على أن يكون مكان تعبد وصلاة .
- إذا كنا لا نستطيع أن ننكر أن الأزهر لم ينشأ فى البداية ليكون معهدا لدراسة المذهب الشيعى ، إلا أنه تحول بعد ذلك إلى أن يكون هكذا بالفعل ، ولا ينقص من ذلك أن هذه البداية لم تكن فورية ، بل إننا يمكن أن نتساءل فى شئ من الحذر : هل هناك ما يستبعد احتمال أن نشأته منذ البداية كانت لتحقيق هذا الغرض ، إلا أنهم لم يريدوا أن يفاجئوا المصريين بذلك فاقتصروا على اتخاذه مسجداً ، حتى إذا

تمكنوا من أمور البلاد ، ومر بعض الوقت بدءوا فى تحقيق الهدف الأصلى خاصة وأنهم من الباطنية الذين لا يصرحون دائما بما ينوون عمله ويرغبون فى تحقيقه ؟

- وإذا كان البعض – فى سعيه لنفى الغرض المذهبى من إنشاء الأزهر كمعهد إقليمى ، قد ذهب إلى أن الفاطميين أقاموا مؤسسة أخرى لهذا الغرض لكننا ، وإن كنا لا نستطيع أن ننكر الدور الذى قامت به دار الحكمة فى نشر المذهب الشيعى، إلا أن هذا ما كان إلا فى عهد الحاكم بأمر الله بالذات ، وفى غير عهده ، كان الأزهر هو فارس الميدان .

وقد شهد الشعب المصرى طوال عهدى المماليك والعثمانيين صوراً من آيات الاستبداد والظلم والاستغلال ماتنوء بحمله شعوب أخرى كثيرة ، ولقد أثبت الأزهر طوال هذه السنوات حقيقة هامة وهى أن المؤسسة التعليمية لا تقف مهمتها عند حدود تلقين طلاب العلم مبادئه وحقائقه ، وإنما لابد أن تمتد هذه المهمة لكى تشمل التصدى لمشكلات المجتمع، فكان أن دخل طرفاً فى العلاقة بين الحكام والمملوكين يفرض شخصية علمائه عليهم بالاحترام والتقدير ، ولا يغض الطرف عن العيوب والمثالب ، بل يقف لها كاشفاً ناقداً بالكلمة وبالنصيحة ، ثم يبلغ الذروة بتحريك التجمعات الشعبية لإجبار الحكام على الاستماع إلى صوت الشعب ومطالبه (٥٣) .

ولقد مكن الأزهر من القيام بهذا الدور أن علماءه قد حظوا طوال التاريخ بمنزلة لم تنلها فئة أخرى من قبل ، ولم تكن القوة التى اكتسبها علماء الأزهر نتيجة لذلك شكلية بأى حال من الأحوال ، فقدرتهم على تحريك عامة الناس وإصابة البلاد بشلل عام ، إما بالتوقف عن الإنتاج والتوقف عن ممارسة شعائر الدين أو حتى بقيادة مقاومة مسلحة ، هذه القدرة ، كانت عاملاً لا يمكن لأى أمير عاقل أن يغفلها ، أو يسمح لخصومه بالاستفادة منها فى لعبة السلطة ، ولم يكن المشايخ يجهلون قوتهم ، ولا عدمت مصر فى أحلك الفترات شيخاً صريحاً لا يخاف فى الحق لومة أمير ، ولا حتى السلطان ذاته (٥٤) .

فى أوربا *العصر الحديث* :

باستهلال القرن السادس عشر ، أصبحت الملكية المطلقة – أو كانت بصدد أن تصبح بسرعة – النمط السائد للحكم فى أوربا الغربية ، كان فى كل مكان حطام هائل من

نظم العصور الوسطى ، لأن الملكية كانت شيئا من الدم والحديد ، يستند إلى القوة إلى حد كبير وشكل صريح تماما ، أما مدى كونها مدمرة فأمر لم تخفه سوى حقيقة أن الناس كانوا بعد وقوع الحادث أكثر ميلاً إلى التفاخر بالملكيات الوطنية التى ساعد على تأسيسها منهم إلى الأسف على نظم العصور الوسطى التى حطمها ، لقد قلبت الملكية المطلقة مذهب الحكم الدستورى الإقطاعى ودول المدن الحرة التى اعتمدت عليها حضارة العصور الوسطى إلى حد كبير ، بمثل ما قلبت القومية فيما بعد شرعية الأسر المالكة ، تلك الشرعية التى أوجدتها الملكية المطلقة ، ووقعت الكنيسة نفسها – وهى أبرز مؤسسات العصور الوسطى– فريسة لها أو للقوى الاجتماعية التى اعتمدت الملكية عليها ، وإذا كانت الأديرة ضعيفة وغنية – وهو مزيج قاتل فى عصر من الدم والحديد – فإن ممتلكاتها نزعتها الملكيات البروتستانتية والكاثوليكية على حد سواء ، لتوفر ثروة طبقة وسطى جديدة كانت هى القوة الرئيسية للملكية ، وفى كل مكان زاد باطراد إخضاع الحكام الكنسيين لسيطرة الملوك ، وفى النهاية اختفى سلطان الكنيسة القانونى . زال الحكم الكنسى كقوة ، وأصبحت الكنيسة إما رابطة اختيارية وإما شريكة للحكم الوطنى ، وهو أمر لم يكن له أبد وجود من قبل بالنسبة إلى الفكر المسيحى (٥٥) .

وكان طبيعيا أن يتنادى نفر من المفكرين لمقاومة هذا الاتجاه والوقوف فى صف الحرية والديمقراطية والحملة بعنف على الاستبداد والطغيان والدفاع عن حق الشعوب فى اختيار من يحكمونها .

فى مقدمة هؤلاء ، جون لوك ١٦٣٢ – ١٧٠٤ ، فقد كان لوك نصيرا لسيادة الشعوب ، ولما كانت هذه الشعوب مكونة من أفراد ، فإنه من الواجب أن يستمتع كل فرد منهم بكافة حقوقه وأهمها حق الحياة وحق الملكية الخاصة وحق الحرية ، وهذه الحقوق تقوم على الإنتاج كما يقول لوك وليست منحة من الحكام أو الملوك (٥٦) .

وكل فلسفة تنادى بالفردية تقتضى الحرية لأن الحرية هى الشخصية ، والشخصية هى أساس الفردية .

هذه الصرخة المدوية التى أطلقها لوك فى إنجلترا فى القرن السابع عشر تجاوبت أصداؤها فى أوربا كلها ، وكان لها تأثير مباشر فى نجاح حركات التحرير التى قامت بها ملايين المكافحين والشعوب المسخرة لخدمة الاستغلال والإقطاع ، فكان لها تأثير مباشر

فى نجاح الثورة الفرنسية فى القرن الثامن عشر ، وذلك نتيجة لتأثير جون لوك فى فلاسفة التحرير الفرنسيين مثل فولتير ومونتسكيو وروسو .

فإذا ما جئنا إلى موقف لوك من قضايا التربية والتعليم ، فسوف نجده فى كتابه : (آراء فى التربية) الذى نشر عام ١٦٩٣م يستهدف من ورائه الدفاع عن حرية الفرد ، ولكن من الناحية الفكرية ، فطالب باستقلال التعليم عن الكنيسة ، بل عن الحكومة أيضا ، ولذا اشترط لوك أن يكون التعليم خاصا فى المنازل ، بدلا من المدارس ، واقترح لوك بعض الأفكار القيمة نشير إلى أمثلة لها [٥٧] :

- الدعوة إلى تغيير الطريقة الروتينية القديمة التى كانت تحتم على التلاميذ قراءة وكتابة النثر والشعر ، وبدلا من ذلك اختيار مجموعة من الدراسات المتعلقة بالحياة مثل الجغرافيا والفلك والتشريح بجانب بعض دروس التاريخ لأنه بمثل هذه العلوم يجب أن تتكون معارفنا ، لا بالأفكار المجردة الموجودة فى المنطق أو الميتافيزيقا .
- أهمية تزويد التلاميذ بنتائج العلوم الطبيعية التى كانت تشير إلى التقدم الملحوظ فى القرن السابع عشر .
- ضرورة الاهتمام بتربية الأجسام وقوتها ، إذ ليست التربية قاصرة فى نظره على تربية العقول بقدر ما هى ترمى كذلك إلى تربية الأجسام ، وخاصة عن طريق الحركات الجسمية والدراسات العملية والألعاب الرياضية التى تساعد الطفل على تحمل الصعاب والمثابرة على العمل .
- البعد عن تخويف الطفل أثناء تربيته ، إذ أنه لن يتعلم الطاعة وشبح العصا أمام عينيه ، والبعد كذلك عن القسوة الزائدة التى تهدد عقل الطفل وتحطم روحه .

فمثل هذه الآراء تتسق إلى حد بعيد مع فكره السياسى لتشير فى مجملها إلى دعوة لبناء شخصية إنسانية قادرة على ممارسة الحرية ومقاومة الظلم .

ومن الملاحظ على حركة الفكر فى القرن الثامن عشر أن الفلسفة والعقل قد ركزا هجومهما حتى منتصف هذا القرن ضد الكنيسة ، وبعد ذلك وجه النقد نحو شرور النظم الاجتماعية والسياسية فى الحياة ، وكان الهدف فى البداية هو هدم الصروح الموجودة ، أما الهدف فى النهاية فكان إنشاء مجتمع ، ولكن كانت هناك اختلافات جوهرية أكثر من ذلك

بين هاتين الحركتين : فإن حكم العقل لم يعتبره الكثير أقل إرهاباً من حكم السلطة الخارجية، واتجه الرأى ، على عكس ما كان من قبل ، إلى الاعتقاد فى أن الحواس لا يمكن الاعتماد عليها دائماً ، وأن العقل ليس معصوماً من الخطأ ، وبالإضافة إلى ذلك فإن العواطف أو المشاعر الداخلية لما كانت تعبيراً صادقاً ، وليست مثل الفروض العقلية الأنانية الجامدة ، فقد أصبح من الأفضل الاسترشاد بها فى معرفة السلوك القويم ، ولقد عنيت حركة النصف الأخير من القرن الثامن عشر (الاتجاه الطبيعى) بتحسين أحوال عامة الشعب ، أما حركة التنوير فقد أدت إلى نوع الأرستقراطية الفكرية [٥٨] .

وكان روسو قائدا لأحدى الحركتين ، كما كان فولتير قائدا للأخرى ، كان فولتير قائداً الحركة التنوير نظراً إلى قوته الفكرية الباهرة وبعد مدى مقدرته التعقلية ، وكان روسو قائداً للحركة الطبيعية نظراً إلى عاطفته المشبوبة وعطفه العميق على الشعب ، يقول " ويلبرت " *Wilbert* فى كتابه " تاريخ كمبردج " : إذ قلنا أن شهرة فولتير ترجع إلى أنه عبر عما كانت تفكر فيه الأغلبية الآخرين ، فلقد أدت الحركة التنويرية إلى حرية الفكر ، ولكن على الرغم من ذلك فإن حب النفس دعاها إلى احتمال شكلية النظم الاجتماعية أو المحافظة عليها ، ولما لم يكن روسو قادراً أو متمرناً على التدرج السهل فى سلم الحياة الاجتماعى حينما سنحت له الفرصة ، فقد قاده شعوره الشخصى وعطفه على الشعب الذين ساءت حالتهم البيئية من جراء إهمال الطبقة العليا ، قاده ذلك إلى الثورة العنيفة وإلى وضع تعاليمه الجديدة معبراً عن الإيمان بالطبيعة وبالرجل العادى ، وبقدرة الإنسان على توفير سعادته فى الحياة [٥٩] .

وأهم ما نريد الوصول إليه هو أنه كما نبعت المبادئ العظيمة لتحرير الرجل العادى من تعاليم روسو ، فقد نبعت منها أيضا المبادئ التعليمية العظيمة لتحرير الطفل ، وكما يحوى " العقد الاجتماعى " بذور الآراء التربوية الخاصة برياض الأطفال ووظيفة المدارس الأولية الحديثة والفكرة الحديثة بأكملها عن التربية [٦٠] .

كان روسو متأثرا بفكرة الدولة الطبيعية ، التى ذهب فيها إلى أن الحياة الصحيحة هى التى تجرى وفقا لقوانين الطبيعة المنطوية على كثير مما يستحق الإطراء والثناء ، ويرجع عدم جاذبيتها إلى أنه يعوزها تلك العناصر البراقة الزائفة الخادعة التى تميزت بها الحياة الاجتماعية فى ذلك الوقت ، ولكن هذا النقض يساويه ، بل يرجحه صفاؤها وخلوها من الزيف ، أما قوتها فترجع إلى اعترافها بقيمة الفرد ، وتقدير مواهبه الخاصة ، وفيما

تخلقه من روابط الألفة والتعاطف ، تلك الروابط التى نعترف بأهمية وجودها لحل جميع المشكلات ، وفى حنينها للحرية وللاستقلال ، وللتخلص من نير الظلم وأغلال التقاليد (٦١)، فإذا ما قارنا بينها وبين الحياة الحديثة نجد أن الثانية مليئة بالشكليات والرياء والغش والتصنع والأنانية والقسوة .

ومع أن التربية وفقا للطبيعة قد أعطيت فى كتاب روسو " إميل " معنى واسعا فاق مبدأ " الدولة الطبيعية " ، فإنه يعرض هنا عرضاً كاملاً إلى أقصى حد ، ويطبق تطبيقاً يبلغ غاية الدقة ، ففى مستهل كتاب " إميل " يضع روسو المبدأ الأساسى حين يقول " كل شئ حسن مادام فى يد الطبيعة ، وكل شئ يلحقه الدمار إذا ماسته يد الإنسان " أو نحن نستمد تربيتنا من هذه المصادر الثلاثة : الطبيعة ، والإنسان ، والأشياء ، وإذا لم تتلاءم التربية الصادرة عن تلك المصادر الثلاثة ساءت تربية الفرد ، وأما إذا توافقت فى تربية فرد من الأفراد واتجهت نحو الهدف نفسه فعندئذ يمكن أن يقال أن هذا الفرد يتجه اتجاها صحيحاً ونعيش فى ثبات وطمأنينة ، ويقال عنه دون غيره : إنه يتربى ، والإنسان يسيطر على اثنتين من هذه القوى بينما يعجز عن السيطرة على القوة الثالثة وهى قوة الطبيعة ، ويقصد بها النمو الباطنى لملكاتنا ، والانسجام فى التربية لا يتأتى إلا إذا أخضعنا تربية الإنسان والأشياء للطبيعة (٦٢) .

ولعل أكثر النماذج وضوحاً وصراحة فى التاريخ الحديث عن التوظيف السياسى للتربية هو ما شهدناه فى منظومة الدول التى قامت على أساس النظرية الماركسية ، ومن الملاحظ أن القارئ لكتابات " لينين " عن التعليم وعن التربية يجد أنها أكثر إلى حد كبير مما يجده عند كل من ماركس وانجلز ، صحيح أن الاثنين هما مؤسسا الماركسية ، لكنهما أسساها كمنهج وأيديولوجية تسعى إلى أن تحيا فى عقول الأتباع ، وربما عدد من التنظيمات ، لكن لينين هو الذى أسس نظاماً سياسياً وأقام (الدولة الماركسية) ، وهى مهمة أخرى تختلف إلى حد كبير عن مهمة إقامة نظرية وتحديد منهج ، نقول هذا لا للمفاضلة ، وإنما لإبراز وجه الاختلاف ، ومن هنا فإن لينين كان حفيا بالعمل التعليمى كى يساعده على إيجاد الكوادر الماركسية اللازمة لإقامة المجتمع الشيوعى ، حيث أن الأمر بالنسبة للدولة المذهبية لا يمكن أن يقف عند حد الاستيلاء على السلطة والامساك بزمام الحكم ، إذ لابد من صنع الناس الجدد ، وتشكيل اتجاهاتهم بما يتفق والعقيدة الجديدة (٦٣) .

والذى يتابع نشأة كثير من النظم السياسية يجد هذا الحرص الواضح من قبلها على ضرورة الهيمنة على شؤون التعليم وتوجيه مساره لخدمة أغراض النظام القائم ، حتى بالنسبة لتلك الدولة التى تقوم أنظمتها على " الليبرالية " ، فلابد أن يكون هناك إطار عام متفق عليه يحدد الوجهة العامة للمجتمع والفلسفة الرئيسية للنظام يلتزم بها العمل التربوى .

وقد حرصت مجموعة الدول ذات المنظومة الاشتراكية الماركسية قبل هذه التحولات الضخمة التى بدأت منذ الثلث الأخير من عام ١٩٨٩ ، على التأكيد على أن التعليم بها يستهدف خدمة النظام السياسى الماركسى من خلال الأهداف الموضوعة ، فعلى سبيل المثال ، نجد أن الغرض الأساسى للنظام التعليمى الذى قام فى تشيكوسلوفاكيا كان توجيه الاهتمام بفكرة المدرسة السياسية لتربية الشباب ليأخذوا دوراً نشيطاً فى بناء دولة شعبية ديمقراطية .. وتربية الأطفال زفق روح التقاليد التقدمية للبلاد ببث روح الأخلاقيات الاشتراكية ، أما هدف النظام التعليمى الذى قام فى يوغوسلافيا فكان " تمكين الأجيال الصغيرة من المساهمة بعملها فى التنمية المستمرة للقوى الإنتاجية ، وفى تقوية الروابط الاجتماعية الاشتراكية ... وتربية الشباب فى روح الولاء لوطنهم الاشتراكى ... وتقدير التضامن العالمى للشعوب العاملة " [٦٤] .

وحددت قيادة الحزب الاشتراكى الألمانى الموحد للتعليم فى جمهورية المانيا (الديمقراطية) هدفاً تربوياً ماركسياً اشتراكياً ، وحدد الهدف التربوى هذا " مهمة تربية الناس الشباب ليتحولوا إلى شخصيات متطورة من جميع الجوانب ولتصبح قادرة ومستعدة لبناء الاشتراكية وحماية مكتسبات الشغيلة بكل ما فى وسعهم " ، إلا أن تحقيق هذا الهدف جعل من الضرورى تشديد تأثير الطبقة العاملة على التربية والتعليم ، الأمر الذى تم ولا سيما من خلال إقامة علاقات وثيقة بين المدارس والمؤسسات الاشتراكية الصناعية التى عقدت بينهما اتفاقيات نصت على إجراء أحاديث بين عمال بارزين وبين التلاميذ ، وتنظيم زيارات يقوم بها تلاميذ صفوف المدارس إلى جماعات العمل [٦٥] .

وكانت الدراسات المتعلقة بالفلسفة الماركسية اللينينية فى معظم الدول الاشتراكية الأوربية جزءاً أساسياً من مقررات المنشئات التعليمية العالمية ، وذلك حتى " يعمق الوعى الاجتماعى للطلاب ويقوى ، وحتى يمكن مساعدتهم على تطبيق القوانين العامة لتطور الطبيعة والمجتمع والتفكير الإنسانى فى الحياة ، فدور النظرية السياسية فى النظام التعليمى

ليس قاصراً على مجرد مسايرة النظام الاشتراكى فحسب ، بل فهم الأساس النظرى الذى يقوم عليه والاقتناع به بدلاً من مجرد قبوله .

ويلعب تدريس مادة (التربية الوطنية) دوراً أساسياً فى بث روح الاشتراكية فى مجتمعاتها ، فالهدف من دراستها فى ألمانيا الشرقية – مثلا – كان " تزويد الأطفال بالمعرفة التاريخية والسياسية للتعرف على قوانين التطور الاجتماعى ... أما المسائل التى تثيرها الحوادث السياسية المعاصرة ، فتعالج فى كل المواد ويجاب منها إجابة شاملة مقنعة بما يتفق وأسنان التلاميذ " (٦٦) .

وفى رومانيا ، كان الهدف من تدريس التربية الوطنية التأثير فى " أخلاقيات الشباب الصغار وإعدادهم للاشتراك اشتراكاً إيجابياً فى المستقبل فى حياة المجتمع الاشتراكى " ، ولم يهتم المقرر فى المرحلة الأولى بتزويد الطلاب بالنواحى النظرية للفلسفة الماركسية اللينينية والمادية الجدلية إذ يدرسونها فى مقررات الاقتصاد السياسى والاشتراكية العلمية فى المدرسة الثانوية .

وقدمت مقررات التاريخ والجغرافيا مجالاً واسعاً للتربية السياسية ، ففى المدارس التشيكية ركز مقرر الجغرافيا على دراسة تشيكوسلوفاكيا والقارة الأوربية بصفة عامة والاتحاد السوفيتى والبلاد الاشتراكية على نحو خاص ، وأشارت تشيكوسلوفاكيا ورومانيا وغيرها من الدول إلى اصطلاح " الدول الاشتراكية " و " الدول الرأسمالية " كاصطلاح يعبر عن التصنيف الجغرافى والسياسى ، وينظر للأحداث فى التاريخ القديم وتاريخ العصور الوسطى كعملية من عمليات التغيير الاجتماعى القائم على التغيير فى وسائل الإنتاج وعلى صراع الطبقات ، والفكرة الأساسية وراء دراسة التاريخ كله ليست مجرد الحصول على معلومات نظرية ، بل لإقناع التلاميذ بأن المجتمع الذى يطلب منهم المساهمة والاشتراك فيه ثمرة نهائية للحركة العلمية للتاريخ كله (٦٧) .

ولأن لينين لم يكن فيلسوفاً بقدر ما كان منشئ دولة ومفجر ثورة ، ارتكز كثيراً على أسلوب التربية الشعبية ومخاطبة الجماهير من خلال قضاياها الملحة حتى يستطيع بذلك أن ينقل ويغرس أفكاره وأفكار النظام الجديد ، وكان حريصاً أشد ما يكون على ربط النظرية بالتطبيق العملى ، حيث أن تربية الجماهير لا تحفل كثيراً بالتنظير والمجادلات الكلامية ، وقد وصف العامل ى. ف.بايو شكين من بطرسبرج طريقة لينين فى التدريس أثناء الدعوة بين العمال فقال (٦٨) :

" كانت الحلقة تتألف من ستة أشخاص ، وأما السابع فإنه المحاضر ، وقد بدأت الدراسة بمادة الاقتصاد السياسى عند ماركس ، وكان المحاضر يشرح لنا هذا العلم ارتجالاً دون أن يحمل معه أية كراسة ، وفى أكثر الأحيان كان يحاول أن يثير فينا روح المعارضة والأخذ بالجدل ، وحينئذ كان يحرض واحداً منا ويغريه بأن يثبت للآخر أن وجهة نظره ، صحيحة حول هذه المسألة أو تلك ، بهذا كانت محاضراتنا ذات طابع حىّ ونشيط ممتع ، وتمرين على الخطابة " .

كذلك شهدت أوربا تجربتين مثلتا نموذجين صارخين لاستخدام التعليم أداة لتمكين النظام السياسى من ترسيخ أقدامه عبر تنشئة أجيال جديدة تدين له بالولاء وخاصة لمن يقف على رأس النظام وهو " الزعيم " الذى ينظر إليه باعتباره " ملهما " و " فذا " . وجدنا ذلك على يد " بينيتو موسولينى *Benito Mussolini* " (١٨٨٣ - ١٩٤٥) فى فترة حكمه لإيطاليا (١٩٢٢ - ١٩٤٣) ، فقد استطاع بعون المفكرين والمربين من أعوانه أن يتخذ من المدارس وسيلة لنشر المبادئ الفاشستية ، بل وبلغ بهم الأمر فى تزييف الحقائق أن ألبسوا الفاشستية ثوب المسيحية ، وخلقوا لها ولقادتها مكاناً فى الدين وفعل ذلك أيضا أدولف هتلر *Adolf Hitler* (١٨٨٩ - ١٩٤٥) فى فترة حكمه لألمانيا (١٩٣٣ - ١٩٤٥) [٦٩] ، وكان هتلر قبل حكمه قد كتب كتابه " كفاحى *Mein Kampt* فى العشرينات وضمنه فلسفته العامة ، وكان من ضمن ما اشتمل عليه الكتاب آراؤه التربوية ، كان هتلر يتجه إلى بناء دولة جماعية عنصرية منيعة عسكرياً ، ولم يكن صعباً عليه أن يقدم أهدافاً تربوية واضحة محددة ، بل لأن يبدى رأيه فى مواد الدراسة والأهمية النسبية لكل منها[٧٠]، وفيما يلى مقتطفات طويلة تصور آراء هتلر فى العنصرية التربوية [٧١] .

" ... على الدولة العنصرية أن تنطلق من المبدأ الآتى : إن رجلا سليم الجسم كريم الخلق ، قوى الإرادة مقداماً هو عضو أنفع للمجتمع - وإن كان محدود الثقافة - من رجل ذى عاهة مهما تكن مواهبه العقلية ... العناية بتقوية الأجسام ليست فى الدولة العنصرية من المسائل التى يعود الاهتمام بها إلى أولياء النشء ، إنها من صميم مهمة الدولة لعلاقتها الوثيقة بصيانة العرق أو الشعب الذى تمثله الدولة وتحميه ... وفى الدولة العنصرية يحسن بالمدرسة أن تكرس للرياضة البدنية وقتا كافياً ، ففى أيامنا تخصص المدارس للألعاب الرياضية ساعتين فى الأسبوع جاعلة حضور التلاميذ اختيارياً ، وهذا هو الخطأ بعينه ، لأن التمارين الرياضية تنشط الجسم والعقل معا، ولا يجوز أن يمر يوم

دون أن يمارس الفتى مختلف ضروب الرياضة ساعتين على الأقل ، ساعة فى الصباح وساعة فى المساء .... ما أحوج شعبنا اليوم – وهو المغلوب على أمره الراسف فى أغلال العبودية – إلى الثقة بالنفس ! أن الدولة العنصرية ستربى النشء على الاقتناع بأن شعبنا متفوق على سائر الشعوب ... .

".. المقصود من تعلم التاريخ ليس معرفة ما كانه الماضى ، إنما المقصود استخراج الدروس والعبر من هذا الماضى ، وتجعل الدولة العنصرية غاية التاريخ تعليم الألمان ما ينبغى لهم عمله لتأمين مستقبل أفضل ، وستسهر على وضع تاريخ شامل تحتل فيه المسألة العنصرية المقام الأول ... يجب أن يتيح نظام التعليم الجديد للدولة العنصرية العمل على إنماء العزة القومية .. وعلى المؤرخ أن يسلط أضواء كافية على نوابغ شعبنا لتمتلئ صدور المواطنين بالفخر والاعتزاز " .

فى *التعليم والفكر العربى* :

والمتتبع للتاريخ العربى الحديث وخاصة منذ إنشاء جامعة الدول العربية عام ١٩٤٥ يستطيع أن يلمح النمو المتسارع للاتجاه القومى مما كان له أثره فى انشغال الفكر التربوى العربى بالبحث عن كيفية تحويل الأفكار القومية إلى " سلوك " فهذا هو " عبد العزيز القوصى " ، يكتب مؤكداً على أن السبيل إلى تربية القومية العربية لا يكون بمجرد التحدث عنها ، وإنما يكون بممارستها ممارسة فعلية ، " فإذا كانت القومية العربية هى حب قوم العرب وحب أمجادهم وحب حياتهم فإن السلوك الذى يصدر عن المعلمين ، والجو الذى يهيئه المعلمون للتلاميذ يجب أن يكون سلوكا يكمن خلفه الإيمان بالقومية ، ويجب أن يكون جواً يشيع فيه هذا الإيمان ، وإننا نريد من المعلمين ، ومن الكتب ، ومن المناهج ، ومن الجو المدرسى ، من كل هذا أن يشيع فيه جو القومية العربية، كما يشيع من حولنا الهواء الذى نتنفسه والماء الذى نشربه " [٧٢] .

وعندما تولى ساطع الحصرى مسئولية التعليم فى العراق ثم فى سوريا وضع فى مستهل التوجيهات التعليمية أن الغرض الأصلى من تدريس التاريخ فى المدارس – مع اختلاف مراحلها بما فى ذلك المرحلة الثانوية – هو تقوية الشعور الوطنى والقومى فى أفئدة التلاميذ .

كذلك رأى أن تعليم التاريخ بصورة علمية بحتة ، وبنظرة موضوعية ذاتية مطلقة مجردة من جميع أنواع التأثيرات الذاتية والقومية ، إذا كان ممكنا فى المدارس العالية ، فهو متعسر جداً فى المدارس الثانوية ، ومتعذر مطلقاً فى المدارس الابتدائية ، فهو يرى أن المعلم لا يستطيع أن يدرس الإ جزءا صغيراً من التاريخ ، ولا يستطيع أن يتوسع إلا فى قسم قليل من الوقائع والأبحاث ، وبديهى أن الانتخاب يتضمن بطبيعته التأثير الذاتى والترتيب القصدى ، وما دام الانتخاب ضرورياً ، فمن الطبيعى أن يأخذ الاتجاه الذى تقتضيه التربية الوطنية والقومية ، ولا سيما أنه لا توجد بين أيدى المعلمين واسطة تربوية أثمن وأشجع من دروس التاريخ لإنماء والعواطف الوطنية والقومية وتربيتها [٧٣] .

وفى المؤتمر الثقافى العربى الأول الذى انعقد فى لبنان سنة ١٩٤٧ ، جاءت أولى إشارة – على المستوى الجماعى العربى – تطالب الدول العربية بتوجيه مناهجها توجيها قومياً ، وجاء ذلك بصفة خاصة بالنسبة للدراسات الاجتماعية ، لكن المؤتمر ترك تفاصيل المناهج الدراسية ، وطرق التدريس ، إلى المختصين فى كل دولة مكتفيا بوضع الأسس العامة التى رآها ضرورية لضمان القدر المشترك الذى يحقق ما تهدف إليه التربية الوطنية فى البلاد العربية .

ومن الملاحظ على هذه التوجيهات حرصها على التمسك بالعمل القطرى والشخصية القطرية فى إطار من (التعاون العربى) و (التضامن العربى) ، ولا غرابة فى حقيقة ذلك فى هذه الفترة المبكرة لأن الدول الأولى التى تكونت منها الجامعة العربية كانت كيانات سياسية جديدة نالت استقلالها حديثاً إذا استثنينا مصر ، ومن هنا يجئ خوفها من " الذوبان " فى إطار مشروع قومى لم تكن هويته قد تحددت بدقة ، ولم تكن أقدامه – فضلا عن أقدام هذه الدول نفسها – قد ترسخت بعد [٧٤] .

ولابد أن نذكر القارئ بأن المؤتمرات التى درجت جامعة الدولة العربية على عقدها فى الفترة الأولى من بين عملها كانت تعقد باسم (المؤتمر الثقافى ...) ، ومن ثم لم تقتصر أهدافها وسياساتها على العمل التعليمى بمعناه المتخصص ، بل امتدت لتشمل السياسة الثقافية التى تشكل المنطلق الفكرى للعمل التعليمى والموجه له .

وإذا كنا قد شهدنا جهوداً فكرية عدة ، بل واتفاقيات ومعاهدات تستهدف التوحيد الثقافى والتربوى بين الدول العربية وخاصة من خلال المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلم ، فإنه لابد من الإقرار بأن هذه الجهود كان لها آثار ملموسة فى تجويد التربية

وتجديدها فى الوطن العربى ، والتقريب بين الأنظمة التعليمية فى الأقطار العربية ، إلا أن مردودات نشاطات المنظمة لم تكن بمستوى الآمال المنشودة والأهداف المرسومة فى المواثيق من توحيد وتكامل فى القضايا الأساسية تمكينا للوحدة الفكرية بين أجزاء الوطن العربى كأساس للوحدة العربية ، ثم أن نتائج هذه الإنجازات لم تساير الاتجاهات المتضمنة فى التوصيات التى صدرت ، بل إن كثيراً من التوصيات بقى بعيداً عن حيز التنفيذ ، ولعل السبب الرئيسى هو أن مهمة المنظمة هى التنسيق بين الأقطار العربية ، أما اتخاذ القرارات السياسية فى اعتماد السياسة التربوية ووضع الخطط التى تخدم مضمون الوحدة العربية ، فهى من صنع الحكومات العربية [٧٥] .

وإذا كان الوطن العربى قد تعرض لشرخ عميق منذ حرب الخليج الثانية عام ١٩٩١/٩٠ ، فقد كان لهذا أثره فى ظهور تراخ واضح فى العمل التربوى الموحد !

ولربما يفيدنا هنا أن نسوق مثالا لوضع عكسى ، استغل فيه التعليم فى إحدى البلدان العربية فى تكريس الطائفية ، وكان ذلك فى لبنان منذ الاستقلال ، فقط كانت المدارس الأهلية فى عام ١٩٤٦/٤٥ تشكل نسبة ٦٠,٣٪ من مجموع المدارس ، والعدد الأكبر من هذه المدارس كان يتبع طوائف دينية وجمعيات متعددة ذات توجه سياسى كانت كل طائفة تحاول أن تجذب إليها أبناء الطائفة وبناتها خوفا من التحاقهم بمدارس سواها من الطوائف ، وينطبق هذا القول على الأخص على اليونان الأرثوذكس والكاثوليك ، كما ينطبق على بعض المدارس الأهلية الإسلامية التى كان الغرض من إنشائها منع الأطفال المسلمين من دخول مدارس الإرساليات المسيحية حيث قد يتلقون دروساً فى ديانة أخرى غير ديانتهم وإجباريا أحياناً ، وحيث لا تتاح لهم الفرصة لدراسة دينهم ، وفى بعض المدارس الطائفية يرسل التلاميذ إلى كنائس تلك الطوائف للمساهمة فى الخدمة الدينية ، وبذلك يلمون بطقوسها وترانيمها ، وفى عدد كبير من المدارس الكاثوليكية ، للكهنة اليد العليا فى إدارتها [٧٦] .

كذلك قد برزت نزعة نادى بها بعض اللبنانيين وهى أن ثقافتهم ينبغى أن تتجه إلى طريق يسمونه (ثقافة البحر الأبيض المتوسط) ، وزعم الداعون بهذه النزعة أن لبنان كان الدوام قنطرة بين الشرق والغرب ، وأنه طالما تأثر بكل من الثقافتين الشرقية والغربية على السواء ، وبهذه المثابة يبدو أن (ثقافة البحر الأبيض المتوسط) معناها ثقافة العرب الشرقية وما سلفها من الثقافات السامية الأخرى بجانب الثقافة الغربية الحديثة ، ولا سيما

الثقافة الفرنسية الكاثوليكية ، وما سلفها من الثقافة الإغريقية الرومانية ، وزعم أصحاب هذه النزعة كذلك – وهم من محبى الثقافة الغربية الكاثوليكية الذين لم يهضموا تماماً مساهمة لبنان فى الحلف العربى– أن لبنان ينبغى ألا يجنح كثيراً إلى الشرق جنوحاً يفقد به كيانه وسط الأكثرية الإسلامية العربية ، وفى (الأيديولوجيا) الإسلامية العربية ، وإنما على النقيض من ذلك ينبغى أن يحرص على الاتصال اتصالاً وثيقاً بالغرب وخاصة الغرب الكاثوليكى (٧٧) .

فى مصر *الحديثة* :

وكانت كل الدلائل تشير إلى ذلك التحول الخضم فى بناء مصر محمد على من حيث صيرورتها دولة عسكرية ، ومن خصائص هذا النوع من الدول أنه يتطلب – كنتيجة منطقية وحتمية – أن تبسط الدولة يدها على موارد الثروة المختلفة فى البلاد سواء كانت هذه الثروة مادية أو بشرية ، حتى يمكن أن توجهها فى خدمة الأهداف العسكرية ، ومن هنا وجدنا سياسة " الاحتكار " تطبع السياسة الاقتصادية فى البلاد ، فيلغى محمد على نظام الالتزام بالنسبة للملكية الزراعية ، ويضع يده هو على جميع الأراضى واهبا حق استغلال بعضها لفئات معينة تكون له عونا وسنداً ، وكذلك سيطرته على أنواع التجارة المختلفة وخاصة التجارة الخارجية ، وكذلك ألوان النشاط الاقتصادى المتصل بالمصانع والمؤسسات التى أنشئت حديثا (٧٨) .

ولما كان ذلك يتطلب جهازاً بشرياً معيناً ، فقد كان من الضرورى كذلك أن تبسط الدولة يدها على التعليم كمصدر للثروة البشرية اللازمة للبناء الجديد ، وهكذا – ولأول مرة– أصبح التعليم فى مصر تحت سيطرة الدولة بعد أن ظل طوال العهود السابقة جهداً شعبياً خالصاً ، بيد أنه للحق وللتاريخ ينبغى أن نؤكد هنا أن السيطرة لم تمتد لتشمل كل أنواع التعليم ، ذلك أننا لا ننسى أن القطاع التعليمى الأكبر وهو الأزهر الشريف والكتاتيب كان خارجاً عن نطاق هذه السيطرة كذلك كان هناك لون من التعليم الأجنبى لم يخضع أيضا لإشراف الدولة (٧٩) .

وفى عهد الإحتلال البريطانى نجد أنه لكى يضمن له استمراراً فى الوجود والسيطرة ، كان من الطبيعى أن يبذل أساطينه جهوداً كبيرة لتربية نوعية معينة من الشباب المصرى تألف الخضوع والاستكانة وتتعود اتباع أساليب التملق والزلفى والنفاق وتنهج فى

حياتها نهج الضعفاء والمتذللين الذين تشيع فى جنباتهم روح اليأس والخوف وتسيطر عليهم مشاعر الإعجاب الخرافى بالمستعمرين التى تجعلهم لا يتصورون إمكان الوصول إلى مستواه فضلا عن التغلب عليه وقهره (٨٠) .

فقد عين للتعليم مستشاراً هو " دنلوب " كان هو الآمر الناهى فبسط نفوذه على الموظفين وأصبحوا لا يعرفون لأحد سلطانا غير سلطانه ، وصار يعاملهم بمنتهى الشدة والقسوة ، وأصبح نظار المدارس والمفتشون يرهبونه كل الرهبة لأنه إذا رضى عن أحدهم رفعه إلى أعلى عليين ، وإن غضب على أحدهم حل به الذل والهوان ، ولم يكن يسمح لأحد منهم أن يناقشه فى أمر من الأمور مهما كان خاطئاً أو مخالفاً للقانون أو ضاراً بالمصلحة العامة ، ولكن كان على كل منهم أن يؤمر فيسمع ويطيع من غير أن يبدى أى اعتراض .

ولما كان أولياء الأمور والطلاب يسارعون إلى الصحف الوطنية يبثونها ما يشكون منه فتقوم هذه الصحف بواجبها وتشن الحملات العنيفة على المعارف وتضطرها فى بعض الأحيان إلى رفع ما يقع من ظلم على الطلاب ، أصدرت منشوراً يحرم عليهم نشر شئ بالجرائد جاء فيه (٨١) :

" اعتاد بعض التلاميذ أن ينشروا فى الجرائد شكاويهم ورغباتهم ، على أن المادة ٨٩ من قانون تنظيم المدارس تمنعهم قطعياً من مراسلة الصحف وتوجب مجازاة من خالف منهم بالعقوبة التأديبية ، ولذلك أصدرنا هذا المنشور لحضرتكم (مدير وفروع النظارة) لتنبهوا على تلاميذ مدرستكم وتفهموهم أن كل شكوى أو طلب ينشر فى الصحف منهم يعد مخالفاً للقانون ولا يمكن الالتفات إليه إلا من جهة معاقبة التلميذ المراسل بما يستحقه قانوناً من العقاب " .

وحتى لا يفكر الطلاب فى الاهتمام بقضايا بلادهم المتطلعة إلى الحرية والاستقلال، كانت توقع عليهم العقوبات إذا أبدوا اهتماما بها ، فقد حدث يوم ١٩١٠/١١/٢٤ أن اصطف طلبة المدرسة الثانوية والتحضيرية ومدرسة الأقباط بطنطا على افريز محطة طنطا للاشتراك فى استقبال الخديوى حين عودته من الإسكندرية إلى القاهرة ، فما أن وقف القطار حتى هتف الطلاب للدستور الذى كان مطلباً قومياً وهتفوا بحياة مصر ، فقبض على كثير منهم ولفقت إليهم تهمة الاشتراك فى جمعية سرية إرهابية(٨٢) .

وحتى قيام ثورة يوليو سنة ١٩٥٢ ، أهمل التاريخ العربي الإسلامي في مناهج التعليم المصرى ، وكان يجمل كله في موضوع واحد من موضوعات منهج مزدحم يشتمل على تسعة موضوعات أو يذكر على هامش تاريخ العصور الوسطى فى أوروبا ، وغاية ما وصل إليه : تاريخ العثمانيين وتاريخ عصر النهضة الأوربية والكشوف الجغرافية فى منهج سنة ١٩٢٥ ، ثم قرر بدون تاريخ العثمانيين أو النهضة كما فى منهج سنة ١٩٤٥ ، ومع ذلك فقد كان معظم الدراسة منصباً على تاريخ مصر الإسلامية ، مع إهمال التاريخ العربى والإسلامى العام (٨٣) .

وظل التاريخ الأوربى غالبا على المنهج ، فلم يخصص للتاريخ القومى وهو تاريخ مصر الحديث إلا نصف مقرر ، إذ أضيف إليه فى نفس المقرر (١٩٢٥) ، تاريخ النفوذ الأوربى ، أى تاريخ الاستعمار الغربى فى بلاد الشرق ! وجعل هذا المقرر فى السنة الخامسة من قسم الآداب ، ومعنى هذا أن قطاعاً من التلاميذ كان يخرج من المدارس الثانوية : فى القسم العلمى دون أن يعرفوا شيئاً عن تاريخ وطنهم !

وفى عام ١٩٣٢ كان إسماعيل صدقى رئيساً للوزارة بكل ما عرف عنه من استبداد ورجعية ورأسمالية ، وأراد صدقى أن يكتسب كل الصفات الشكلية التى تؤهله لرياسة الوزارة ولتحطيم الدستور ، وللقيام بدور البطولة فى ظل الديمقراطية الزائفة . لقد كانت هذه الديمقراطية تقتضى وجود حزب وصحيفة معبرة عن هذا الحزب وأغلبية برلمانية ، وألف صدقى (باشا) بالفعل حزباً جديداً هو حزب الشعب ، وعقد الحزب " المفتعل " أولى اجتماعاته فى ١٩٣١/١/١٧ ، وأصدر جريدة للحزب اسمها " الشعب " أيضا ، وأجرى انتخابات زائفة قاطعها الشعب " الحقيقى " وسالت فيها دماء المواطنين وتمكن صدقى من تزييف برلمان يؤيده بأغلبية الأصوات ، وكان طه حسين فى هذا الوقت عميداً لكلية الآداب فطلب منه صدقى أن يحرر جريدة (الشعب) المدافعة عن الحكومة ورفض طه حسين هذا الطلب ، وقررت الحكومة أن تعزل طه حسين من منصبه كعميد ، وعينته مفتشاً للغة العربية فى وزارة المعارف وتقدم بعض النواب إلى وزير المعارف باستجواب يفتح قضية طه حسين القديمة التى أثيرت قبل ذلك بست سنوات عند صدور كتاب " فى الشعر الجاهلى " ، وتساءل هؤلاء النواب : كيف تسمح الحكومة لكاتب ملحد خارج على الدين مثل طه حسين " أن يبقى فى عمله ؟

وهكذا لعبت السياسية الحزبية البغيضة دوراً هادماً فى محاولة خنق الفكر الجامعى واستقلاليته ، ولكنها - من حسن الحظ - وجدت فى القيادة الجامعية فى تلك الفترة إصراراً على أن تعلو فكرة الديمقراطية وحرية البحث العلمى والتقاليد الجامعية على ما عداها على يد أحد لطفى السيد مدير الجامعة [٨٤] .

الهوامش

١ - سعيد إسماعيل على : التربية فى الحضارة المصرية القديمة ، عـالم الكتب ، ١٩٩٦ ، ص ٤٣ .
٢ - جمال حمدان ، شخصية مصر ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨١ ، ج٢ ، ص ٥٥٤ .
٣ - المرجع السابق ، ص ٥٥٥ .
٤ - عبد العزيز صالح : التربية والتعليم فى مصـر القديمـة ، الدار القوميـة للطباعـة والنشـر ، القاهرة ، ١٩٦٦ ، ص ١٣١ .
٥ - المرجع السابق ، ص ١٣٢ .
٦ - ول ديورانت ، قصة الحضارة ، ترجمة محمد بـدران ، لجنـة التـأليف والترجمـة والنشـر ، القاهرة ، م١ ، ج٤ ، ص ٦١ .
٧ - المرجع السابق ، ص ٥٩ .
٨ - أحمد فهمى القطان : تـاريخ التربيـة . ج١ ، التربيـة قبـل الإسـلام ، مطبعـة مدرسـة طنطـا الصناعية ، ١٩٢٣ ، ص ٩١.
٩ - المرجع السابق ، ص ٩٢ .
١٠- المرجع السابق ، ص ١٠١ .
١١- جورج سباين ، تطور الفكر السياسى ، ج١ ، ص ٢٣ .
١٢- المرجع السابق ، ص ٢٤ .
١٣- المرجع السابق ، ص ٥١ .
١٤- أحمد أمين وزكى نجيب محمود : قصة الفلسفة اليونانية ، لجنة التأليف والترجمة والنشـر ، القاهرة ، ١٩٦٤ ، ص ١٨٦ .
١٥- محمود عبد الرازق شفشق : الأصول الفلسـفية للتربيـة ، دار البحـوث العلميـة ، الكويـت ، ١٩٧٤ ، ص ٧٠ .
١٦- عبد الرحمن بدوى : أرسطو ، وكالة المطبوعات ، الكويت ، دار القلم ، بيروت ، ١٩٨٠، ص ١٦٤ .
١٧- المرجع السابق ، ص ٢٦٥ .
١٨- برتراند رسل ، تـاريخ الفلسـفة الغربيـة ، ترجمـة زكـى نجيـب محمـود ، لجنـة التـأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ، ١٩٥٤ ، ص ٣١٠ .
١٩- محمد فتح الله الخطيب ، مقدمتـه للترجمـة العربيـة لكتـاب جـورج سـباين : تطـور الفكـر السياسى ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٦٤ ، ج٢ ، ص ١٩٦ .

٢٠- المرجع السابق ، ص ١٩٨ .
٢١- المرجع السابق ، ص ١٩٩ .
٢٢- سباين ، تطور الفكر السياسى ، ص ٢٠٩ .
٢٣- المرجع السابق ، ص ٢١١ .
٢٤- بول مونرو : المرجع فى تاريخ التربية ، ترجمة صالح عبد العزيز ، النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٤٩ ، ص ج١ ، ص ١٧٥ .
٢٥- فتحية حسن سليمان : التربية عند اليونان والرومان ، مكتبة نهضة مصر ، القاهرة ، د.ت، ص ٩٨ .
٢٦- المرجع السابق ، ص ٩٩ .
٢٧- وهيب سمعان : الثقافة والتربية فى العصور القديمة ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٦١ ، ص ٣٤٧ .
٢٨- سباين ، تطور الفكر السياسى ، ج ٢ ، ص ٢٨٢ .
٢٩- سعيد عبد الفتاح عاشور : أوربا العصور الوسطى ، ج٢ ، النظم الحضارية ، الأنجلو المصرية ، ١٩٩١ ، ص ١٢٢.
٣٠- وهيب سمعان ، الثقافة والتربية فى العصور الوسطى ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٦٢، ص ١٤٥ .
٣١- المرجع السابق ، ص ١٥٧ .
٣٢- المرجع السابق ، ص ١٥٩ .
٣٣- مونرو : المرجع فى تاريخ التربية ، ج١ ، ص ٣١٩ .
٣٤- المرجع السابق ، ص ٣٢٨ .
٣٥- سعد مرسى أحمد : تطور الفكر التربوى ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨١ ، ص ٣٤٦ .
٣٦- وهيب سمعان ، الثقافة والتربية فى العصور الوسطى ، ص ٢٠٧ .
٣٧- محمود قمبر ، دراسات تراثية فى التربية الإسلامية ، الدوحة ، دار الثقافة ، ١٩٨٥ .
٣٨- المرجع السابق ، ص ٢٧٩ .
٣٩- المرجع السابق :
٤٠- سعيد إسماعيل على : رؤية إسلامية لقضايا تربوية ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٩٢، ص ٦٨ .
٤١- المرجع السابق ، ص ٦٩ .
٤٢- جرجى زيدان ، تاريخ التمدن الإسلامى ، دار الهلال ، القاهرة ، د.ت ، ج٣ ، ص ١٩٠.
٤٣- المرجع السابق ، ص ١٦٦٠ .

٤٤- سعيد إسماعيل على ، معاهد التربية الإسلامية ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٨٥ ، ص ٢٨ .
٤٥- محمود قمبر ، دراسات تراثية ، ج١ ، ص ٣١٢ .
٤٦- المرجع السابق ، ص ٣١٣ .
٤٧- جولدتسيهر : العقيدة والشريعة ، ترجمة محمد يوسف موسى وآخرون ، القاهرة ، ١٩٢١، ص ٣ .
٤٨- سعيد إسماعيل على : معاهد التربية الإسلامية ، ص ٣٠٧ .
٤٩- المرجع السابق ، ص ٣٠٨ .
٥٠- محمد محمد أمين : الأوقاف والحياة الاجتماعية فى مصر ، النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٨٠ ، ص ٢٤٠ .
٥١- المرجع السابق ، ص ٢٤٢ .
٥٢- سعيد إسماعيل على : دور الأزهر فى السياسة المصرية ، دار الهلال ، سلسلة كتاب الهلال ، العدد ٤٣١ ، نوفمبر ١٩٨٦ ، ص ١٩ .
٥٣- المرجع السابق ، ص ٥٠ .
٥٤- المرجع السابق ، ص ٥١ .
٥٥- ساباين : تطور الفكر السياسى ، ترجمة راشد البراوى ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٧١، ج٣ ، ص ٤٦٨ .
٥٦- محمود عبد الرازق شفشق ، الأصول الفلسفية للتربية ، ص ١٣٥ .
٥٧- المرجع السابق ، ص ١٤٧ .
٥٨- مونرو : المرجع فى تاريخ التربية ، ج٢ ، ص ٢٢٤ .
٥٩- المرجع السابق ، ص ٢٢٥ .
٦٠- المرجع السابق ، ص ٢٢٨ .
٦١- المرجع السابق ، ص ٢٣٣ .
٦٢- المرجع السابق ، ص ٢٣٦ .
٦٣- سعيد إسماعيل على : سقوط تربية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٥ ، ص ١٤١ .
٦٤- وهيب سمعان : دراسات فى التربية المقارنة ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٥٨ ، ص ٥٩ .
٦٥- سعيد إسماعيل على ، سقوط تربية ، ص ١٤٢ .
٦٦- وهيب سمعان ، دراسات فى التربية المقارنة ، ص ٥٩ .
٦٧- المرجع السابق ، ص ٦٧ .

٦٧- المرجع السابق .
٦٨- ن.ك.كروبسكايا : عن التربية ، دار الفن الحديث ، دمشق ، د.ت ، هى ٨٦ .
٦٩- أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمى ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٦ ، ص ٣١.
٧٠- المرجع السابق ، ص ٣٢ .
٧١- أدولف هتلر : كفاحى ، ترجمة لويس الحاج ، بيروت ، ١٩٦٣ ، ص ص ٢٢٦ - ٢٣٦.
٧٢- عبد العزيز القوصى : الأسس التربوية للقومية العربية ، صحيفة التربية ، القاهرة ، السنة ١٢ ، مارس ١٩٦٠ ، العدد الثالث ، ص ٢ .
٧٣- محمد عبد الرحمن برج : ساطع الحصرى ، دار الكتاب العربى ، سلسلة أعلام العربى (٨٦) ، القاهرة ، ١٩٦٩ ، ص ١٦٢ .
٧٤- سعيد إسماعيل على : الفكر التربوى العربى الحديث ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، سلسلة عالم المعرفة (١١٣) ، مايو ١٩٨٧ ، ص ١٤٤ .
٧٥- محمود الخفيف : القدر المشترك من مادة التربية الوطنية بين جميع البلاد العربية فى مراحل التعليم العام ، المؤتمر الثقافى العربى الرابع ، دمشق ، ١٩٥٩ ، ص ٢٩٣ .
٧٦- ماثيوز ومتى عقراوى : التربية فى الشرق الأوسط العربى ، ترجمة أمير بقطر ، أخرجه مجلس التعليم الأمريكى ، المطبعة العربية ، ١٩٤٩ ، ص ٦٦٢ .
٧٧- المرجع السابق ، ص ٦٦٣ .
٧٨- سعيد إسماعيل على : تاريخ التربية والتعليم فى مصر عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٥ ، ص ٣١٨ .
٧٩- المرجع السابق ، ص ٣١٩ .
٨٠- المرجع السابق ، ص ٤١١ .
٨١- منشور نمرة ٩٤٤ ، صادر لجميع فروع النظارة بتاريخ ٢٦ رمضان سنة ١٣٢٥ هـ (١٩٠٧/١١/٢) .
٨٢- سعيد إسماعيل على : تاريخ التربية والتعليم فى مصر ، ص ٤١٦ .
٨٣- المرجع السابق ، ص ٤٩٤ .
٨٤- المرجع السابق ، ص ٥٠٢ .

الفصل الرابع

العلاقة بين السياسة والتعليم

رؤية تنظيرية

الطبيعة السياسية للتعليم :

أدى تتبعنا لحركة التاريخ عبر عصور مختلفة ، منذ أقدمها وحتى اليوم ، أن ندرك الدور الكبير الذى قام به التعليم فى كل عصر من هذه العصور ، وليس ذلك إلا لأن العملية التعليمية لا تعمل متحررة من جميع القيود والضوابط ، بل إنها تعمل فى حدود إطار سياسى ، يتمثل فيما يتبناه كل نظام سياسى من قيم واتجاهات ، وما يسعى إلى تحقيقه من أهداف فى ظل الفلسفة العامة الموجهة لهذا النظام ، فكل نظام سياسى ينظر إلى التربية بصفة عامة ، وإلى التعليم بصفة خاصة على أنهما وسيلتاه الرئيسيتان اللتان يستعين بهما لإكساب الأفراد القيم والاتجاهات والمهارات والصفات التى تمكنهم من التكيف مع اتجاهات النظام القائم والوفاء بمتطلباته والعمل على تحقيق أهدافه ، وذلك عن طريق تربية تتسم بطابع سياسى معين يتشكل وفقاً لاتجاهات النظام السياسى فى المجتمع الذى تتم فيه التربية، من هنا نجد أن النظام التعليمى يتأثر فى جميع جوانبه ويتشكل حسب نوعية القوى الاجتماعية التى يعبر النظام السياسى عن مصلحتها ، حيث تتحدد أهداف النظام التعليمى وبرامجه وطرقه ونوعية إدارته وفقاً للاتجاهات السياسية للنظام الحاكم فى المجتمع .

ويمثل التشكيل الاجتماعى للأفراد ميداناً يظهر فيه ما بين التعليم والسياسة من ترابط وعلاقات ، فالتشكيل الاجتماعى السياسى ، ما هو إلا عملية تعلم تمكن الفرد من أداء أدوار اجتماعية معينة فى ضوء مفاهيم وقيم ومبادئ واتجاهات محددة ، سواء على مستوى السلوك السياسى المحلى أو العالمى ، ويعتبر التشكيل الاجتماعى السياسى عملية مستمرة لا تتوقف إلا بنهاية حياة الفرد ، كما أنها عملية مرنة بعيدة كل البعد عن الجمود والتزمت ، بحيث أصبح المعيار الذى تقاس به درجة الاستقرار لنظام سياسى معين هو مدى ما تتمتع به وسائطه المستخدمة فى التشكيل الاجتماعى السياسى من مرونة واعتماد متبادل بدرجة تسمح بتحقيق التغير السلمى عند الضرورة ودون اللجوء إلى استخدام وسائل القهر والعنف، وذلك لأن النظام السياسى يشكل ويوجه ، ليس فقط على أساس ما يؤمن به

أعضاء التنظيم من معتقدات ومبادئ ، وإنما أيضا على أساس الطريقة التى يتعلم بها الأفراد ويغيرون بها معتقداتهم (١) .

ومن هنا رأينا مونتسكيو يعزو انتصارات الرومان إلى روحهم البطولية التى عززتها وغذتها عقيدتهم ، وحينما ذهبت عنهم هذه الروح فى ركاب انشغالهم بالأسلاب والمغانم وتأثرهم بعقائد وثقافات الشعوب التى خضعت لهم ، أفل نجم الإمبراطورية الرومانية ، فضلا عما نبه إليه غيره من تأثير الثقافة والتنشئة السياسية على نظام الحكم فى الدولة وسياستها العامة (٢) .

ورغم ما غلب على صور الاهتمام الفلسفي - التى سبق أن عرضنا لها - بمسألة التعليم والسياسة من طابع تأملى ، إلا أنه شكل الأساس والمنطق للاهتمام الكبير الذى أولاه علم السياسة المعاصر لموضوعات التنشئة والتربية من الناحية السياسية ، ذلك الاهتمام الذى يشهد له سيل متدفق من المباحث النظرية والدراسات العلمية المقننة حول الموضوع خلال العقود المنصرمة .

ويثير هذا قضية العلاقة بين ما هو شخصى وما هو سياسى ، وهنا يجدر القول أنه من الصعب أن نفصل تماما بين حياتنا اليومية الخاصة وبين الأمور السياسية فى المجتمع ، فهناك علاقة غالبا بين ما يحدث لنا شخصيا وما يحدث فى عالم السياسة (٣).

ومن الأمثلة التى توضح الارتباط بين ما هو شخصى وما هو سياسى موضوع تعليم القراءة والكتابة الذى يبدو للوهلة الأولى أنه مسألة شخصية تتعلق بإتقان الشخص لمهارات أساسية معينة ، ذلك أننا إذا أخذنا فى الاعتبار المفهوم الشامل للسياسة ، فإننا سوف نضع تعلم القراءة والكتابة فى إطاره المجتمعى بما فيه من مصالح متناقضة تخدمها وتؤازرها أيديولوجيات معينة ، فالمعروف أن الطفل الصغير يتعرف على اللغة أولا من خلال الأسرة ولكنه يتعلم القراءة والكتابة ومهارات الاتصال الأساسية فى المدرسة ، ويتم ذلك وسط مجموعة من الطلاب ينتمون لمجموعات اقتصادية - اجتماعية مختلفة حيث يعرفون أن القراءة والكتابة مرتبطة - بأشكال من المعرفة ، وأن أساليب الاتصال ترتبط بأشكال من الممارسات الاجتماعية التى تتم داخل الفصل الدراسى ، وفى الفصل يتعرف التلاميذ على ذواتهم ، وفى هذا الإطار الاجتماعى ترتبط ممارسة اللغة وأنماط تعلمها بعلاقات القوة فى المجتمع ، فالقراءة والكتابة مثل المدرسة ظاهرة سياسية غير محايدة تتأثر بالعوامل التاريخية والثقافية والطبقية ومصالح الفئات الاجتماعية المختلفة .

ويمكن فى سياق الحديث عن الوظيفة السياسية للتعليم أن نشير إلى هذه القضية فى إطارها الدولى فى شكل التقارير والمؤتمرات والتجمعات والمنظمات الدولية التى تهتم بالتعليم وتضعه فى إطاره السياسى العالمى (٤) ، الذى يجعل من التعليم أحد العوامل الأساسية فى تحقيق التنمية البشرية وما يرتبط بها من عوامل الأمن والديمقراطية ، ومن هنا جاء الاهتمام العالمى بالحديث عن " التربية للجميع " ، حيث جاء فى مؤتمر جومتيان الذى عقد فى تايلاند فى مارس سنة ١٩٩٠ ترجمة للإعلان العالمى سنة ١٩٨٩ ، تحت هذا العنوان ضرورة تعميم التعليم الابتدائى وخفض معدلات الأمية ، وطالب الحكومات والمنظمات الدولية بالعمل بمزيد من الفعالية للتأثير على الروابط القائمة بين الفقر ومحدودية فرص الالتحاق بالتعليم .

هذا وبالتأمل الدقيق فى مفهوم التربية ، نستطيع أن نخرج بحقائق هامة تضع أيدينا على درجة ومجال الاتصال بين التربية والسياسة ، هذه الحقائق هى :

١ - إن التربية عملية تخضع للتوجيه من جانب جماعة بشرية معينة ، حيث أن هذه الجماعة إنما تربى أبناءها لكى يصبحوا مواطنين عاملين فيها ، ولا يمكن أن يتأتى هذا إذا لم تسر العملية التربوية وفقا لأهداف الجماعة وفلسفتها ، وإذا قلنا أهداف الجماعة وفلسفتها فقد قلنا بالتالى سياستها .

٢ - وكلمة التوجيه التى نستخدمها هنا تشير إلى تسيير الميول الحية للأفراد الذين نوجههم فى نهر مطرد ، بدلاً من تركها تتبعثر على غير هدى ، ومعنى هذا أنها تعبر عن مهمة التربية الأساسية التى تجنح إلى مد يد المساعدة والإرشاد من جهة، وإلى التنظيم والسيطرة من جهة أخرى .

وإذا كنا نستخدم كلمة (السيطرة) هنا ، فلابد أيضا أن نتحاشى المفهوم الذى تؤخذ عليه هذه الكلمة أحيانا ، إذ كثيراً ما يزعم البعض أن ميول الفرد بطبيعتها محض فردية وتقوم على الأثرة ، ومن ثم لا تتوافق مع المجتمع ، وعلى هذا يجعلون من السيطرة عملية بها يحمل الفرد على إخضاع دوافعه الطبيعية للأهداف العامة المشتركة ، وإذا كانت طبيعية الفرد ، تبعاً لهذا المذهب غريبة كل الغرابة عن عملية الإخضاع هذه ، بل تعارضها ، فلا جرم أن يصبح فى كلمة السيطرة معنى القسر والإكراه ، وقد أسست بعض نظم الحكم ونظريات الدولة

ويمكن فى سياق الحديث عن الوظيفة السياسية للتعليم أن نشير إلى هذه القضية فى إطارها الدولى فى شكل التقارير والمؤتمرات والتجمعات والمنظمات الدولية التى تهتم بالتعليم وتضعه فى إطاره السياسى العالمى [٤] ، الذى يجعل من التعليم أحد العوامل الأساسية فى تحقيق التنمية البشرية وما يرتبط بها من عوامل الأمن والديمقراطية ، ومن هنا جاء الاهتمام العالمى بالحديث عن " التربية للجميع " ، حيث جاء فى مؤتمر جومتيان الذى عقد فى تايلاند فى مارس سنة ١٩٩٠ ترجمة للإعلان العالمى سنة ١٩٨٩ ، تحت هذا العنوان ضرورة تعميم التعليم الابتدائى وخفض معدلات الأمية ، وطالب الحكومات والمنظمات الدولية بالعمل بمزيد من الفعالية للتأثير على الروابط القائمة بين الفقر ومحدودية فرص الالتحاق بالتعليم .

هذا وبالتأمل الدقيق فى مفهوم التربية ، نستطيع أن نخرج بحقائق هامة تضع أيدينا على درجة ومجال الاتصال بين التربية والسياسة ، هذه الحقائق هى :

١ - إن التربية عملية تخضع للتوجيه من جانب جماعة بشرية معينة ، حيث أن هذه الجماعة إنما تربى أبناءها لكى يصبحوا مواطنين عاملين فيها ، ولا يمكن أن يتأتى هذا إذا لم تسر العملية التربوية وفقا لأهداف الجماعة وفلسفتها ، وإذا قلنا أهداف الجماعة وفلسفتها فقد قلنا بالتالى سياستها .

٢ - وكلمة التوجيه التى نستخدمها هنا تشير إلى تسيير الميول الحية للأفراد الذين نوجههم فى نهر مطرد ، بدلاً من تركها تتبعثر على غير هدى ، ومعنى هذا أنها تعبر عن مهمة التربية الأساسية التى تجنح إلى مد يد المساعدة والإرشاد من جهة، وإلى التنظيم والسيطرة من جهة أخرى .

وإذا كنا نستخدم كلمة (السيطرة) هنا ، فلابد أيضا أن نتحاشى المفهوم الذى تؤخذ عليه هذه الكلمة أحيانا ، إذ كثيراً ما يزعم البعض أن ميول الفرد بطبيعتها محض فردية وتقوم على الأثرة ، ومن ثم لا تتوافق مع المجتمع ، وعلى هذا يجعلون من السيطرة عملية بها يحمل الفرد على إخضاع دوافعه الطبيعية للأهداف العامة المشتركة ، وإذا كانت طبيعية الفرد ، تبعاً لهذا المذهب غريبة كل الغرابة عن عملية الإخضاع هذه ، بل تعارضها ، فلا جرم أن يصبح فى كلمة السيطرة معنى القسر والإكراه ، وقد أسست بعض نظم الحكم ونظريات الدولة

وعلى الرغم من الجهود المتواصلة المستديمة في تعليم الأفراد وتقويم سلوكهم ، فإن الجو والروح المحيطة بهم يتبعان أقوى العوامل المؤثرة فى تكوين آدابهم .

- فى الذوق السليم وتقدير الجمال ، فالعين إذا دامت بإزائها المناظر المتناسقة جميلة الألوان والصور ، انتهى ذلك بطبيعة الحال إلى تكوين معيار للذوق والعكس صحيح [٦] .

٤ - وإذا كنا قد ذهبنا إلى أن مجال التربية الأول هو كيان الأفراد ، فإن من الضرورى أن نسجل وعينا بأن الفرد إنما هو محصلة تفاعلات اجتماعية تحدد شكلها وإطارها سياسة الجماعة وفلسفتها ، وإذا كان المجال الثانى هو محتوى الثقافة بقيمها وعناصرها واتجاهاتها وأبعادها الزمانية الثلاث (الماضى والحاضر والمستقبل) ، فإن معنى هذا أيضا التأثر بسياسة الجماعة ، ولا يقف الأمر هنا عند حد التقبل السلبى لهذه المؤثرات ، وإنما لابد وأن تدور الدورة ، فنجد التربية تمد المجتمع بنوعيات معينة من الأفراد والثقافات ، وتلعب دوراً كبيراً فى تشكيل السياسة وتحديدها .

٥ - وتتضح الأهمية السياسية للتربية ، بالإضافة إلى هذا كله ، من معرفتنا ضرورة التربية بالنسبة لأى جماعة بشرية ، فالفطرة تدفع بالكبار فى أية جماعة إلى العناية بصغارهم أثناء ضعف هؤلاء وعوزهم إليهم ، وليس هذا الأمر مقصوراً على الجماعات الإنسانية ، بل أننا نجده فى عالم الحيوان ، فأفراد القطيع الواحد يندفعون إلى إقامة الروابط والصلات فيما بينهم ، وهذه الصلات تقوى أواصرها بين المثيل ومثيله ، وبين الفئة الشبيه بالفئة ، استجابة للميل إلى التعاطف واجتلاباً للنفع الذى يفيده الأفراد من تجمعهم ، ولما كان من اللازم أن يلم الناشئون بأصول الحياة فى القطيع ، حتى يكون منهم يوماً قطيع مؤتلفة ، يكفى نفسه ويدافع عن كيانه ، كان من الضرورى أن يلحظ عدد من البالغين فى الفصيلة جموع الصغار منها وأن يدربوهم على كيفية ورود الماء أو معرفة القنص أو صور الهرب .

لكن الحياة الاجتماعية عند الإنسان فى سموها ، إنما هى سلسلة من تجارب الفرد والجنس تشمل النظم والعقائد والأمانى والآلام التى مرت على الأجيال من قبل ، وهى خبرة تنتقل وتزيد من الخلف إلى السلف ، والتربية هى وسيلة الاستمرار الاجتماعية

وعلى الرغم من الجهود المتواصلة المستديمة في تعليم الأفراد وتقويم سلوكهم ، فإن الجو والروح المحيطة بهم يتبعان أقوى العوامل المؤثرة في تكوين آدابهم .

- في الذوق السليم وتقدير الجمال ، فالعين إذا دامت بإزائها المناظر المتناسقة جميلة الألوان والصور ، انتهى ذلك بطبيعة الحال إلى تكوين معيار للذوق والعكس صحيح [٦] .

٤ – وإذا كنا قد ذهبنا إلى أن مجال التربية الأول هو كيان الأفراد ، فإن من الضرورى أن نسجل وعينا بأن الفرد إنما هو محصلة تفاعلات اجتماعية تحدد شكلها وإطارها سياسة الجماعة وفلسفتها ، وإذا كان المجال الثانى هو محتوى الثقافة بقيمها وعناصرها واتجاهاتها وأبعادها الزمانية الثلاث (الماضى والحاضر والمستقبل) ، فإن معنى هذا أيضا التأثر بسياسة الجماعة ، ولا يقف الأمر هنا عند حد التقبل السلبى لهذه المؤثرات ، وإنما لابد وأن تدور الدورة ، فنجد التربية تمد المجتمع بنوعيات معينة من الأفراد والثقافات ، وتلعب دوراً كبيراً فى تشكيل السياسة وتحديدها .

٥ – وتتضح الأهمية السياسية للتربية ، بالإضافة إلى هذا كله ، من معرفتنا ضرورة التربية بالنسبة لأى جماعة بشرية ، فالفطرة تدفع بالكبار فى أية جماعة إلى العناية بصغارهم أثناء ضعف هؤلاء وعوزهم إليهم ، وليس هذا الأمر مقصوراً على الجماعات الإنسانية ، بل أننا نجده فى عالم الحيوان ، فأفراد القطيع الواحد يندفعون إلى إقامة الروابط والصلات فيما بينهم ، وهذه الصلات تقوى أواصرها بين المثيل ومثيله ، وبين الفئة الشبيه بالفئة ، استجابة للميل إلى التعاطف واجتلاباً للنفع الذى يفيده الأفراد من تجمعهم ، ولما كان من اللازم أن يلم الناشئون بأصول الحياة فى القطيع ، حتى يكون منهم يوماً قطيع مؤتلفة ، يكفى نفسه ويدافع عن كيانه ، كان من الضرورى أن يلحظ عدد من البالغين فى الفصيلة جموع الصغار منها وأن يدربوهم على كيفية ورود الماء أو معرفة القنص أو صور الهرب .

لكن الحياة الاجتماعية عند الإنسان فى سموها ، إنما هى سلسلة من تجارب الفرد والجنس تشمل النظم والعقائد والأمانى والآلام التى مرت على الأجيال من قبل ، وهى خبرة تنتقل وتزيد من الخلف إلى السلف ، والتربية هى وسيلة الاستمرار الاجتماعية

الوحيد لدعاة الفكر السياسى الملكى ، وكما أن سقراط لم يكن أول ولا آخر ضحايا الرأى الحر والتفكير المطلق ، وإذا كان الأمر كذلك ، فلابد أن يحدث مثل هذا للتربية ، ذلك أن النوع المختار من الفكر السياسى لا يمكن أن يظل حبيس الكتب والنظريات ، وإنما لابد له من إجراءات عملية تنفيذية لتحويل هذه الآراء إلى سلوك فعلى ، وهذا هو التربية .

٤ - يؤكد علماء السياسة أنفسهم ، حاجة الناس الماسة إلى دراسة الطبيعة الإنسانية ، وهى كما نعلم من أهم الموضوعات التى يحفل بها الفكر التربوى ، ففى المقدمة التى كتبها (بارتلمى سانتهلير) ، أستاذ الفلسفة الإغريقية فى الـ (كوليج دى فرانس) ، ثم وزير الخارجية الفرنسية منذ عدة عقود لترجمته كتاب أرسطو (السياسة) يقول [٨] :

" إن دراسة الطبيعة الإنسانية هى أول الدراسات التى ينبغى أن يقوم بها السياسى وأهمها جميعاً ، فإنه بواسطة هذه الدراسة سيكتشف المبادئ الخفية التى بمساعدتها يمكن أن يفهم بقية تلك الدراسات ويتدبرها " ، ويقول كذلك : " إن معرفة نفس الإنسان فى كل عظمتها ، فى كل حوائجها المشروعة ، فى كل واجباتها ، فى كل حقوقها المقدسة غير القابلة للتقادم ، وذلك هو الشروط الأول الأعلى الذى يجب على السياسى الحق أن يستوفيه ، فمتى أعوزه ذلك الشرط ، فلا يكاد ينفعه غيره فى شئ ، حتى لو أضله عنه فى الخفايا الملتوية التى يضل فيها مثل "ميكيا فيللى". بدون " البسيكلوجيا " الأساسية ليس إلا الضلالات الشنيعة التى لا علاج لها " .

ولعنا نستطيع أن نقف على الأسس " السياسية " للتربية ، وإن شئنا قلنا الأسس "التربوية " للسياسة ، من خلال مناقشة القضايا التالية :

التنشئة السياسية :

فمنذ الخمسينات أخذ الاهتمام بدراسة التنشئة عموماً والتنشئة السياسية خصوصاً يأخذ مكانه البارز فى أدبيات علم الاجتماع العام وعلم الاجتماع السياسى ، وأوضح دليل على ذلك العديد من المؤلفات وكذلك المؤلفين الذين أولوا الموضوع جل اهتمامهم ، ونذكر على سبيل المثال هنا لا الحصر أعمال جرينشتاين *Greenstein* ودوسون *Dawson*،

الوحيد لدعاة الفكر السياسى الملكى ، وكما أن سقراط لم يكن أول ولا آخر ضحايا الرأى الحر والتفكير المطلق ، وإذا كان الأمر كذلك ، فلابد أن يحدث مثل هذا للتربية ، ذلك أن النوع المختار من الفكر السياسى لا يمكن أن يظل حبيس الكتب والنظريات ، وإنما لابد له من إجراءات عملية تنفيذية لتحويل هذه الآراء إلى سلوك فعلى ، وهذا هو التربية .

٤ - يؤكد علماء السياسة أنفسهم ، حاجة الناس الماسة إلى دراسة الطبيعة الإنسانية ، وهى كما نعلم من أهم الموضوعات التى يحفل بها الفكر التربوى ، ففى المقدمة التى كتبها (بارتلمى سانتهلير) ، أستاذ الفلسفة الإغريقية فى الـ (كوليج دى فرانس) ، ثم وزير الخارجية الفرنسية منذ عدة عقود لترجمته كتاب أرسطو (السياسة) يقول (٨) :

" إن دراسة الطبيعة الإنسانية هى أول الدراسات التى ينبغى أن يقوم بها السياسى وأهمها جميعاً ، فإنه بواسطة هذه الدراسة سيكتشف المبادئ الخفية التى بمساعدتها يمكن أن يفهم بقية تلك الدراسات ويتدبرها " ، ويقول كذلك : " إن معرفة نفس الإنسان فى كل عظمتها ، فى كل حوائجها المشروعة ، فى كل واجباتها ، فى كل حقوقها المقدسة غير القابلة للتقادم ، وذلك هو الشروط الأول الأعلى الذى يجب على السياسى الحق أن يستوفيه ، فمتى أعوزه ذلك الشرط ، فلا يكاد ينفعه غيره فى شئ ، حتى لو أضله عنه فى الخفايا الملتوية التى يضل فيها مثل "ميكيا فيللى". بدون " البسيكلوجيا " الأساسية ليس إلا الضلالات الشنيعة التى لا علاج لها " .

ولعنا نستطيع أن نقف على الأسس " السياسية " للتربية ، وإن شئنا قلنا الأسس "التربوية " للسياسة ، من خلال مناقشة القضايا التالية :

التنشئة السياسية :

فمنذ الخمسينات أخذ الاهتمام بدراسة التنشئة عموماً والتنشئة السياسية خصوصاً يأخذ مكانه البارز فى أدبيات علم الاجتماع العام وعلم الاجتماع السياسى ، وأوضح دليل على ذلك العديد من المؤلفات وكذلك المؤلفين الذين أولوا الموضوع جل اهتمامهم ، ونذكر على سبيل المثال هنا لا الحصر أعمال جرينشتاين *Greenstein* ودوسون *Dawson*،

الثقافة فهم أفراد لم تفلح تنشئتهم على نحو ملائم ، ومن الجدير بالذكر أن المنظمات التى تفحصها هذه الدراسات هى دائما منظمات محققة لتدعيم النسق مثل الأسرة والمدرسة ، وأن التغير فى الثقافة إنما يرجع عادة إلى تلك العوامل الأخرى التى لا تحظى بنفس القدر من العناية والاهتمام وذلك مثل تغيير السياسات والحروب ، والكساد الاقتصادى ، والقيادة السياسية (١١) . أما النقطة الثانية : فهى أن الباحثين فى مجال التنشئة السياسية ربما ، كنتيجة لرغبتهم فى إظهار ملاءمة دراساتهم للنسق السياسى كانوا يتجهون نحو الاستنتاجات التأملية عن واقع بيانات تتعلق باتجاهات صغار الشباب نحو الثقافة السياسية للكبار وأداء النسق السياسى لوظائفه ، وهذه الاستنتاجات تنطوى على افتراضات غير محققة عن الانتقال من مرحلة الشباب إلى مرحلة النضج السياسى ، وتكشف هذه الافتراضات عن ظواهر مثل : التنشئة ، والشخصية ، والمعتقدات السياسية ، والسلوك الفردى ، وأنماط السلوك الجماعية (١٢) .

ومنذ عدة عقود استخدم هايمان ***H. Hymen*** مصطلح التنشئة السياسية عنوانا لدراسة قام بها عن السلوك السياسى ، وذلك من أجل لفت الانتباه إلى مقولة تقول : إن الوجهة السياسية من الممكن أن نحللها تحليلا فعالا إذا نظرنا إليها على أنها سلوك "متعلم"(١٣).

بيد أن النتيجة التى توصل إليها هايمان تمثل بديهية من بديهيات الانثروبولوجيا الثقافية ، إذ أن أهم عمليات انتقال الثقافة من جيل إلى جيل يتم عن طريق التنشئة الثقافية ، والتنشئة السياسية إحدى جوانب هذه التنشئة (١٤) .

وتتعدد تعريفات العلماء والخبراء للتنشئة السياسية (١٥) ، من ذلك مثلا قول هربرت هايمان : " التنشئة السياسية هى تعلم الفرد لمعايير اجتماعية عبر مختلف مؤسسات المجتمع تساعده على أن يتعايش سلوكياً معه " ، ويذهب كينيث لانجتون ***Langton*** إلى أن المقصود بالتنشئة السياسية عملية نقل ثقافة المجتمع من جيل إلى جيل ، ويقترح فريد جرينشتين تعريفاً مفاده أنها " التلقين الرسمى وغير الرسمى ، المخطط وغير المخطط للمعارف والقيم والسلوكيات السياسية وسمات الشخصية ذات الدلالة السياسية وذلك فى كافة مراحل حياة الإنسان عن طريق المؤسسات المختلفة التى يحتضنها المجتمع " ، ويقصد بها نورمان أدلر ***N.Adler*** وتشارلز هارنجتون ***Harrington*** " عملية تعلم القيم

الثقافة فهم أفراد لم تفلح تنشئتهم على نحو ملائم ، ومن الجدير بالذكر أن المنظمات التى تفحصها هذه الدراسات هى دائما منظمات محققة لتدعيم النسق مثل الأسرة والمدرسة ، وأن التغير فى الثقافة إنما يرجع عادة إلى تلك العوامل الأخرى التى لا تحظى بنفس القدر من العناية والاهتمام وذلك مثل تغيير السياسات والحروب ، والكساد الاقتصادى ، والقيادة السياسية (١١) . أما النقطة الثانية : فهى أن الباحثين فى مجال التنشئة السياسية ربما ، كنتيجة لرغبتهم فى إظهار ملاءمة دراساتهم للنسق السياسى كانوا يتجهون نحو الاستنتاجات التأملية عن واقع بيانات تتعلق باتجاهات صغار الشباب نحو الثقافة السياسية للكبار وأداء النسق السياسى لوظائفه ، وهذه الاستنتاجات تنطوى على افتراضات غير محققة عن الانتقال من مرحلة الشباب إلى مرحلة النضج السياسى ، وتكشف هذه الافتراضات عن ظواهر مثل : التنشئة ، والشخصية ، والمعتقدات السياسية ، والسلوك الفردى ، وأنماط السلوك الجماعية (١٢) .

ومنذ عدة عقود استخدم هايمان *H. Hymen* مصطلح التنشئة السياسية عنوانا لدراسة قام بها عن السلوك السياسى ، وذلك من أجل لفت الانتباه إلى مقولة تقول : إن الوجهة السياسية من الممكن أن نحللها تحليلا فعالاً إذا نظرنا إليها على أنها سلوك "متعلم"(١٣).

بيد أن النتيجة التى توصل إليها هايمان تمثل بديهية من بديهيات الانثروبولوجيا الثقافية ، إذ أن أهم عمليات انتقال الثقافة من جيل إلى جيل يتم عن طريق التنشئة الثقافية ، والتنشئة السياسية إحدى جوانب هذه التنشئة (١٤) .

وتتعدد تعريفات العلماء والخبراء للتنشئة السياسية (١٥) ، من ذلك مثلا قول هربرت هايمان : " التنشئة السياسية هى تعلم الفرد لمعايير اجتماعية عبر مختلف مؤسسات المجتمع تساعده على أن يتعايش سلوكياً معه " ، ويذهب كينيت لانجتون *Langton* إلى أن المقصود بالتنشئة السياسية عملية نقل ثقافة المجتمع من جيل إلى جيل ، ويقترح فريد جرينشتين تعريفاً مفاده أنها " التلقين الرسمى وغير الرسمى ، المخطط وغير المخطط للمعارف والقيم والسلوكيات السياسية وسمات الشخصية ذات الدلالة السياسية وذلك فى كافة مراحل حياة الإنسان عن طريق المؤسسات المختلفة التى يحتضنها المجتمع " ، ويقصد بها نورمان أدلر *N.Adler* وتشارلز هارنجتون *Harrington* " عملية تعلم القيم

المسيطرة ويستهدف الحفاظ على الأوضاع السياسية القائمة دون تغيير أو تعديل ، وقد تتبنى اتجاهاً راديكالياً يعبر عن تطلعات وطموحات قوى أو طبقات أو جماعات اجتماعية تسعى إلى تقويض أو تغيير الأوضاع السياسية القائمة وإعادة بنائها وتشكيلها على نحو جديد يعكس قيمها (١٩) .

هذا ويتوقف نجاح عملية التنشئة السياسية ومدى فعاليتها فى تحقيق رسالتها - من هذه الزاوية وتلك - على نوعية ومقدار ما تزود به الفرد - أو الجماعة - من معارف وقيم وخبرات سياسية ، إلى جانب قدرة وكفاءة ما تعتمد عليه من وسائل وآليات فى بلورة ونقل هذه المعارف وتلك القيم والخبرات بصورة ملائمة ، يتقبلها الفرد أو ترتضيها الجماعة ، وتساعد - فى الوقت ذاته على تنمية وتطوير المدركات والقدرات السياسية لجموع الخاضعين لبرامجها ومدخلاتها أيا كانت أصولهم الاجتماعية (٢٠) .

وفيما يختص بنتائج البحوث الخاصة بالناشئة والسلطة السياسية فإن هناك دراسات تركز على كيفية تنمية المفاهيم والمشاعر نحو السلطة السياسية ، وتشير تلك الدراسات - والتى أجرى معظمها فى الولايات المتحدة - إلى أن الأطفال يدركون السلطة خارج نطاق الأسرة ويتعلمون كيف يقبلونها وكيف ينظرون إليها باعتبارها عملية مفيدة ، وبينما يكون مفهوم السلطة مثاليا وشخصياً فى مرحلة الطفولة المبكرة ، فإن هذا المفهوم يرتبط بالمؤسسات فى مراحل النمو التالية إذ يأخذ الشخص فى حسبانه مؤسسة كالكونجرس مثلا بأكثر مما ترتبط فى ذهنه بالأعضاء . إن النقطة المحورية لعملية التطبيع بالنسبة للطفل الصغير تقوم على مسلمة أساسية مؤداها أن التوجيه السياسى الذى يتلقاه الطفل فى هذا المستوى يدوم خلال سنى حياته ، إن هذه المسلمة أصبحت موضع جدل فى الآونة الراهنة، إلا أنه لا يمكن إنكار - أن التعليم - فى مراحله المختلفة - باعتباره أداة لتنمية الوعى ، يلعب دوراً إيجابياً فى رفع مستوى الوعى والكفاءة السياسية لدى الفرد . ولقد توصلت بعض الدراسات إلى نتائج تتفق على أن الفرد الأفضل تعليما يكون - عادة - أكثر إلماما بالمعلومات والمعارف عن معظم الموضوعات السياسية ، وتبرز أهمية المعلومات والمعارف حين تنعكس على القيم السياسية للفرد والتى يقصد بها ما يرتبط بظاهرة السلطة والعلاقات داخلها ، أى بين أفراد الصفوة الحاكمة وخارجها وسلوك المحكومين إزاء ذلك، فالقيم السياسية - من هذا المنطلق حقيقة خلقية بمعنى أنها تعبير مرادف لفكرة المثالية ،

المسيطرة ويستهدف الحفاظ على الأوضاع السياسية القائمة دون تغيير أو تعديل ، وقد تتبنى اتجاهاً راديكالياً يعبر عن تطلعات وطموحات قوى أو طبقات أو جماعات اجتماعية تسعى إلى تقويض أو تغيير الأوضاع السياسية القائمة وإعادة بنائها وتشكيلها على نحو جديد يعكس قيمها [١٩] .

هذا ويتوقف نجاح عملية التنشئة السياسية ومدى فعاليتها فى تحقيق رسالتها – من هذه الزاوية وتلك – على نوعية ومقدار ما تزود به الفرد – أو الجماعة – من معارف وقيم وخبرات سياسية ، إلى جانب قدرة وكفاءة ما تعتمد عليه من وسائل وآليات فى بلورة ونقل هذه المعارف وتلك القيم والخبرات بصورة ملائمة ، يتقبلها الفرد أو ترتضيها الجماعة ، وتساعد – فى الوقت ذاته على تنمية وتطوير المدركات والقدرات السياسية لجموع الخاضعين لبرامجها ومدخلاتها أيا كانت أصولهم الاجتماعية [٢٠] .

وفيما يختص بنتائج البحوث الخاصة بالناشئة والسلطة السياسية فإن هناك دراسات تركز على كيفية تنمية المفاهيم والمشاعر نحو السلطة السياسية ، وتشير تلك الدراسات – والتى أجرى معظمها فى الولايات المتحدة – إلى أن الأطفال يدركون السلطة خارج نطاق الأسرة ويتعلمون كيف يقبلونها وكيف ينظرون إليها باعتبارها عملية مفيدة ، وبينما يكون مفهوم السلطة مثاليا وشخصيا فى مرحلة الطفولة المبكرة ، فإن هذا المفهوم يرتبط بالمؤسسات فى مراحل النمو التالية إذ يأخذ الشخص فى حسبانه مؤسسة كالكونجرس مثلا بأكثر مما ترتبط فى ذهنه بالأعضاء . إن النقطة المحورية لعملية التطبيع بالنسبة للطفل الصغير تقوم على مسلمة أساسية مؤداها أن التوجيه السياسى الذى يتلقاه الطفل فى هذا المستوى يدوم خلال سنى حياته ، إن هذه المسلمة أصبحت موضع جدل فى الآونة الراهنة، إلا أنه لا يمكن إنكار – أن التعليم – فى مراحله المختلفة – باعتباره أداة لتنمية الوعى ، يلعب دوراً إيجابياً فى رفع مستوى الوعى والكفاءة السياسية لدى الفرد . ولقد توصلت بعض الدراسات إلى نتائج تتفق على أن الفرد الأفضل تعليما يكون – عادة – أكثر إلماما بالمعلومات والمعارف عن معظم الموضوعات السياسية ، وتبرز أهمية المعلومات والمعارف حين تنعكس على القيم السياسية للفرد والتى يقصد بها ما يرتبط بظاهرة السلطة والعلاقات داخلها ، أى بين أفراد الصفوة الحاكمة وخارجها وسلوك المحكومين إزاء ذلك، فالقيم السياسية – من هذا المنطلق حقيقة خلقية بمعنى أنها تعبير مرادف لفكرة المثالية ،

تركز البحوث المتعلقة بهذه المرحلة ، ضمنا أو صراحة على ما إذا كانت المعرفة السياسية والاتجاهات التى تكتسب خلال الطفولة تستمر فى المراحل الأخرى من الحياة أم لا ، وتؤكد معظم الدراسات على أن المعرفة السياسية للراشدين يمكن تتبع أصولها فى الطفولة ، ويبدو أن النتيجة التى خلص إليها بلوم *Bloom* من ان الأفراد يحتاجون إلى بيئات أكثر قوة لتغيير اتجاهاتهم الأساسية كلما تقدموا فى مدارج النمو ، يبدو أن هذه النتيجة تؤكدها البحوث القليلة فى هذا المجال ، وفى دراسة قام بها جننجز *Jennings* ، ونيمى *Niemi* حول الآثار البعيدة المدى للتعلم السياسى المبكر لاحظوا تغيرات كبيرة الحجم فى الأنشطة والاهتمامات السياسية وفى تحديد مفاهيم الأنشطة والاهتمامات ، وكذا فى تحديد مفاهيم الأحزاب السياسية والانضمام إليها ، وفى الأدوار المتغيرة للنظم السياسية، وكذا فى التأكيد النسبى على الأنماط المختلفة للمواطنة ، وفى الثقة السياسية الشاملة وموضوعات تلك الثقة ، وقد عزا الباحثان تلك التغيرات أساساً إلى تعرض الفرد لحقائق العالم السياسى ، والتى بها يتحول من الأدوار التى يضطلع بها الشباب إلى تلك التى يقوم بها الراشدون [٢٤] .

وهناك بصفة عامة اتجاهان أساسيان لأساليب التنشئة السياسية هما :

أ – الأساليب غير المباشرة ، وتمثل عملية اكتساب الاستعدادات والاتجاهات بصفة عامة ، والتى ليس من الضرورى أن تكون فى ذاتها سياسية ، لكنها تؤثر بعد ذلك فى تطور التوجهات السياسية لدى الفرد ، أى أن الفرد يكتسب أولا توجهات غير سياسية ثم تتحول نحو موضوعات سياسية فتصبح توجهات سياسية بعد تحول تدريجى لها ، ويستند هذا الاتجاه فى التنشئة السياسية إلى قاعدتين مهمتين هما[٢٥]:

١ – الأساليب غير المباشرة ليست مقصورة على مرحلة الطفولة المبكرة ، وإنما تستمر خلال مراحل الحياة المختلفة .

٢ – التعليم السياسى غير المباشر يتضمن اكتساب عادات ومهارات وممارسات ملائمة للنشاط السياسى .

ومن أهم أساليب التعليم السياسى غير المباشر :

- أسلوب التلمذة ، ويعنى هنا انتقال الخبرات والمهارات التى يكتسبها الفرد خلال ممارسته للأنشطة فى مجالات غير سياسية إلى النطاق السياسى فى مرحلة لاحقة

تركز البحوث المتعلقة بهذه المرحلة ، ضمنا أو صراحة على ما إذا كانت المعرفة السياسية والاتجاهات التى تكتسب خلال الطفولة تستمر فى المراحل الأخرى من الحياة أم لا ، وتؤكد معظم الدراسات على أن المعرفة السياسية للراشدين يمكن تتبع أصولها فى الطفولة ، ويبدو أن النتيجة التى خلص إليها بلوم *Bloom* من ان الأفراد يحتاجون إلى بيئات أكثر قوة لتغيير اتجاهاتهم الأساسية كلما تقدموا فى مدارج النمو ، يبدو أن هذه النتيجة تؤكدها البحوث القليلة فى هذا المجال ، وفى دراسة قام بها جننجز *Jennings* ، ونيمى *Niemi* حول الآثار البعيدة المدى للتعلم السياسى المبكر لاحظوا تغيرات كبيرة الحجم فى الأنشطة والاهتمامات السياسية وفى تحديد مفاهيم الأنشطة والاهتمامات ، وكذا فى تحديد مفاهيم الأحزاب السياسية والانضمام إليها ، وفى الأدوار المتغيرة للنظم السياسية، وكذا فى التأكيد النسبى على الأنماط المختلفة للمواطنة ، وفى الثقة السياسية الشاملة وموضوعات تلك الثقة ، وقد عزا الباحثان تلك التغيرات أساساً إلى تعرض الفرد لحقائق العالم السياسى ، والتى بها يتحول من الأدوار التى يضطلع بها الشباب إلى تلك التى يقوم بها الراشدون (٢٤) .

وهناك بصفة عامة اتجاهان أساسيان لأساليب التنشئة السياسية هما :

أ - الأساليب غير المباشرة ، وتمثل عملية اكتساب الاستعدادات والاتجاهات بصفة عامة ، والتى ليس من الضرورى أن تكون فى ذاتها سياسية ، لكنها تؤثر بعد ذلك فى تطور التوجهات السياسية لدى الفرد ، أى أن الفرد يكتسب أولا توجهات غير سياسية ثم تتحول نحو موضوعات سياسية فتصبح توجهات سياسية بعد تحول تدريجى لها ، ويستند هذا الاتجاه فى التنشئة السياسية إلى قاعدتين مهمتين هما(٢٥):

١ - الأساليب غير المباشرة ليست مقصورة على مرحلة الطفولة المبكرة ، وإنما تستمر خلال مراحل الحياة المختلفة .

٢ - التعليم السياسى غير المباشر يتضمن اكتساب عادات ومهارات وممارسات ملائمة للنشاط السياسى .

ومن أهم أساليب التعليم السياسى غير المباشر :

- أسلوب التلمذة ، ويعنى هنا انتقال الخبرات والمهارات التى يكتسبها الفرد خلال ممارسته للأنشطة فى مجالات غير سياسية إلى النطاق السياسى فى مرحلة لاحقة

البالغات ، كما يسهم الأفراد من الطبقات الاجتماعية الأعلى فى النشاط السياسى أكثر من الذين ينتمون للطبقات الأدنى (٢٧) .

لكن ماذا يتعلم المواطن ؟ يتصل هذا السؤال بمحتوى ما يتم تعلمه ، ويجيب ميتشل على ذلك بأن ما يتعلمه الفرد هو ما يمكن أن نطلق عليه (المواطنة) ، وهذه تتضمن القيم والقواعد والاتجاهات والمعلومات اللازمة لتأييد النظام السياسى ، وإن كانت دراسات أثبتت أن بعض الأفراد لا يتعلمون من التنشئة المعارضة فقط ، بل والثورة على الأوضاع غير السليمة أيضا .

وعلى كل حال ، فعند مناقشة محتوى التعلم السياسى ، ينبغى أن نفرق بين تطور بعض جوانب الشخصية ذات العلاقة بالسياسة – وبين التعلم السياسى الصريح والمقصود ، فتطور جوانب الشخصية الذى نعنيه يشمل الاستعدادات الأساسية والمعتقدات والاتجاهات التى تؤثر على السلوك السياسى ، بينما يشمل التعلم السياسى المباشر الجوانب التالية (٢٨) :

١ – التعلم المتصل بدور المواطن بصفة عامة (وذلك مثل دافع المشاركة السياسية / الارتباطات الحزبية / الأيديولوجية ... الخ) .
٢ – التعلم المتصل بدور المواطن كأحد رعايا الحكومة (وذلك مثل الولاء الوطنى والاتجاه نحو السلطة / مفهوم المواطن بالنسبة لشرعية المؤسسات السياسية ..الخ.
٣ – التعلم المتصل بالإعداد والتدريب للقيام بأدوار خاصة (وذلك مثل العمل كموظف حكومى أو مشرع ... الخ) .

السلوك السياسى :

السلوك السياسى هو الغاية التى تستهدفها عمليات التنشئة والتربية والتثقيف والتوعية وبطبيعة الحال ، لا يكون المطلوب هو أى سلوك سياسى ، وإنما سلوك له مواصفاته وله أسسه وخصائصه وتوجهاته .

ولسنا فى حاجة إلى إعادة القول بأن تشكيل السلوك وتوجيهه هو قلب العملية التربوية مما يشير إلى مظهر آخر من عدة مظاهر بسطنا بعضها ومازلنا بسبيل بسط أخرى يؤكد التشابك الكبير بين التربية وبين السياسة .

البالغات ، كما يسهم الأفراد من الطبقات الاجتماعية الأعلى فى النشاط السياسى أكثر من الذين ينتمون للطبقات الأدنى (٢٧) .

لكن ماذا يتعلم المواطن ؟ يتصل هذا السؤال بمحتوى ما يتم تعلمه ، ويجيب ميتشل على ذلك بأن ما يتعلمه الفرد هو ما يمكن أن نطلق عليه (المواطنة) ، وهذه تتضمن القيم والقواعد والاتجاهات والمعلومات اللازمة لتأييد النظام السياسى ، وإن كانت دراسات أثبتت أن بعض الأفراد لا يتعلمون من التنشئة المعارضة فقط ، بل والثورة على الأوضاع غير السليمة أيضا .

وعلى كل حال ، فعند مناقشة محتوى التعلم السياسى ، ينبغى أن نفرق بين تطور بعض جوانب الشخصية ذات العلاقة بالسياسة – وبين التعلم السياسى الصريح والمقصود ، فتطور جوانب الشخصية الذى نعنيه يشمل الاستعدادات الأساسية والمعتقدات والاتجاهات التى تؤثر على السلوك السياسى ، بينما يشمل التعلم السياسى المباشر الجوانب التالية (٢٨) :

١ – التعلم المتصل بدور المواطن بصفة عامة (وذلك مثل دافع المشاركة السياسية / الارتباطات الحزبية / الأيديولوجية ... الخ) .

٢ – التعلم المتصل بدور المواطن كأحد رعايا الحكومة (وذلك مثل الولاء الوطنى والاتجاه نحو السلطة / مفهوم المواطن بالنسبة لشرعية المؤسسات السياسية ..الخ.

٣ – التعلم المتصل بالإعداد والتدريب للقيام بأدوار خاصة (وذلك مثل العمل كموظف حكومى أو مشرع ... الخ) .

السلوك السياسى :

السلوك السياسى هو الغاية التى تستهدفها عمليات التنشئة والتربية والتثقيف والتوعية وبطبيعة الحال ، لا يكون المطلوب هو أى سلوك سياسى ، وإنما سلوك له مواصفاته وله أسسه وخصائصه وتوجهاته .

ولسنا فى حاجة إلى إعادة القول بأن تشكيل السلوك وتوجيهه هو قلب العملية التربوية مما يشير إلى مظهر آخر من عدة مظاهر بسطنا بعضها ومازلنا بسبيل بسط أخرى يؤكد التشابك الكبير بين التربية وبين السياسة .

يهتم بأسئلة بسيطة ، لكن السؤال البسيط ليس حتما قضية بسيطة ، والخط الفاصل بين توجيه سؤال بسيط ، لكنه مهم ، وتوجيه سؤال سخيف ، هو خط دقيق جداً ، وفوق ذلك هناك اختلاف كبير بالنسبة إلى المعنى الحقيقي لكلمة " مهم " ، فإذا كانت لا تنطبق إلا على القضايا الكبرى ، كانت العلوم السياسية خادمة للسياسة ، ولكن مهما كان لها من معان أخرى ، فإنه لن يساعد فى شئ على تحديد معنى الأهمية من وجهة نظر الباحث المسلكى السياسى (٣١) .

إن مهمة العلم أن يفهم العالم ويفسره ، وعلم السياسة الذى يستحق اسمه ، يجب أن يبدأ من القاعدة صعوداً بتوجيه أسئلة بسيطة يمكن من حيث المبدأ بالرد عليها ، ولا يمكن أن يبدأ من القمة نزولاً بتوجيه أسئلة لا يمكن الرد عليها أبداً ، أو على الأقل لا يمكن الرد عليها بالوسائل العلمية .

وتحليل السلوك السياسى يجب استنفاده بمجرد معرفة علاقات الإنسان الاجتماعية ووسطه الثقافى ، ولن يكون هناك مجال للنظر إليه على أساس شخصى حتى لو لم يكن المرء يعرف شيئاً عن شخصية إنسان ، فإن قسطاً كبيراً من سلوكه السياسى يمكن تفسيره بصورة مرضية من حيث معانيه الاجتماعية أو الثقافية ، لكن عبر تاريخ التأمل السياسى منذ الأغريق حتى يومنا هذا ، كان هناك دائماً إدراك ، ولو أنه غامض أو خاطئ من حيث التفاصيل ، بأن علم السياسة الذى لا يراعى الطبيعة البشرية هو علم سياسة متحيز جداً(٣٢).

لكن القول أن لشخصية الإنسان علاقة بسلوكه السياسى لا يعنى شيئاً كثيراً ، إنه يورد افتراضا فقط : وهو أن نوع الشخصية التى ينقلها الإنسان إلى السياسة تصنع الفرق ، لكن السؤالين التاليين أكثر علاقة بالموضوع وهما : متى يكون ممكنا ومستحقاً للعناء دراسة السلوك السياسى من وجهة نظر الشخصية ؟ بماذا تستطيع دراسة الشخصية أن تساهم فى تحليل السلوك السياسى ؟ هذان السؤالان يجعلان الافتراض بأن الاختلافات فى السلوك السياسى التى يعود سببها إلى اختلافات فى القضية قضية قابلة للنقاش ، ، فالشخصية قد تبدل شيئاً وقد لا تبدل ، والمشكلة إذن ، هى تحديد حدود وظيفة الشخصية فى علم السياسة، ويبدو أن الحدود قد تتباين بصورة كبيرة من مشكلة إلى أخرى ، ومن ظروف إلى ظروف .

والشخصية كموضوع للبحث فى علم السياسة يعبر عنها أحيانا " بالذات السياسية"، وثمة تعريفات للذات السياسية ، فهى عند بعض الدارسين " مجموعة الاستجابات

يهتم بأسئلة بسيطة ، لكن السؤال البسيط ليس حتما قضية بسيطة ، والخط الفاصل بين توجيه سؤال بسيط ، لكنه مهم ، وتوجيه سؤال سخيف ، هو خط دقيق جداً ، وفوق ذلك هناك اختلاف كبير بالنسبة إلى المعنى الحقيقى لكلمة " مهم " ، فإذا كانت لا تنطبق إلا على القضايا الكبرى ، كانت العلوم السياسية خادمة للسياسة ، ولكن مهما كان لها من معان أخرى ، فإنه لن يساعد فى شئ على تحديد معنى الأهمية من وجهة نظر الباحث المسلكى السياسى (٣١) .

إن مهمة العلم أن يفهم العالم ويفسره ، وعلم السياسة الذى يستحق اسمه ، يجب أن يبدأ من القاعدة صعوداً بتوجيه أسئلة بسيطة يمكن من حيث المبدأ بالرد عليها ، ولا يمكن أن يبدأ من القمة نزولاً بتوجيه أسئلة لا يمكن الرد عليها أبداً ، أو على الأقل لا يمكن الرد عليها بالوسائل العلمية .

وتحليل السلوك السياسى يجب استنفاده بمجرد معرفة علاقات الإنسان الاجتماعية ووسطه الثقافى ، ولن يكون هناك مجال للنظر إليه على أساس شخصى حتى لو لم يكن المرء يعرف شيئاً عن شخصية إنسان ، فإن قسطاً كبيراً من سلوكه السياسى يمكن تفسيره بصورة مرضية من حيث معانيه الاجتماعية أو الثقافية ، لكن عبر تاريخ التأمل السياسى منذ الأغريق حتى يومنا هذا ، كان هناك دائماً إدراك ، ولو أنه غامض أو خاطئ من حيث التفاصيل ، بأن علم السياسة الذى لا يراعى الطبيعة البشرية هو علم سياسة متحيز جداً(٣٢).

لكن القول أن لشخصية الإنسان علاقة بسلوكه السياسى لا يعنى شيئاً كثيراً ، إنه يورد افتراضا فقط : وهو أن نوع الشخصية التى ينقلها الإنسان إلى السياسة تصنع الفرق ، لكن السؤالين التاليين أكثر علاقة بالموضوع وهما : متى يكون ممكنا ومستحقاً للعناء دراسة السلوك السياسى من وجهة نظر الشخصية ؟ بماذا تستطيع دراسة الشخصية أن تساهم فى تحليل السلوك السياسى ؟ هذان السؤالان يجعلان الافتراض بأن الاختلافات فى السلوك السياسى التى يعود سببها إلى اختلافات فى القضية قضية قابلة للنقاش ، ، فالشخصية قد تبدل شيئاً وقد لا تبدل ، والمشكلة إذن ، هى تحديد حدود وظيفة الشخصية فى علم السياسة، ويبدو أن الحدود قد تتباين بصورة كبيرة من مشكلة إلى أخرى ، ومن ظروف إلى ظروف .

والشخصية كموضوع للبحث فى علم السياسة يعبر عنها أحيانا " بالذات السياسية"، وثمة تعريفات للذات السياسية ، فهى عند بعض الدارسين " مجموعة الاستجابات

فهناك على سبيل المثال بعض السمات يفترض أنها تعد متطلبات أساسية للنظام الديمقراطى والتعامل مع تجارب المواجهة ، أو تولى المسئولية الاجتماعية للاختيار أو القدرة على ضبط النفس أو تأكيد الذات أو التعالى على الاهتمامات الشخصية ، أو خلق توازن بين تجارب الإحباط وبين تحقيق الذات ، كذلك توفر قدراً من القلق الدافعى تجاه تحقيق الحرية ، وتوفر قدرة على الاتجاهات النقدية تجاه السلطة أو التقييم الجديد للأمور ، وكما أن بعض سمات الشخصية قد تلعب دوراً هاماً فى مجال السلوك السياسى وتجدر دراستها ، كذلك فقد يكون من المهم التصدى لدراسة النمط الشخصى وما يندرج فى إطاره من سمات للتعرف على دور ذلك النمط أو تلك الأنماط فى علاقتها بالسلوك السياسى ، فدراسة مجموعة من السمات معا قد يكون أكثر دقة فى وصف سلوك شخص ما أو فئة من الأفراد بحيث يتيح ذلك فهماً أعمق للنمط الشخصى العام ، وقد يتيح ذلك التعرف على اتجاهات الفرد السياسية من خلال التعرف على نمطه الشخصى (٣٦) .

كذلك فمن المهم دراسة الارتباط بين سمات الفرد وسمات الجماعة ، والتعرف على الفروق فى الأنماط الشخصية بين الأفراد والفئات الخاصة ، كيف تنمو ، وأى مسار تتخذ ، وكيف تتشكل وكيف تتوافق وتتغير ويعاد تشكيلها فى الظروف المختلفة وفى الأنظمة المختلفة ، وبالأنماط الشخصية التى تظهر فى المجتمعات التى تسودها الحرية ، وما الأنماط الشخصية التى تنتشر فى ظل الأنظمة المقيدة للحرية ؟ كذلك ما الأنماط الشخصية التى تتفاعل بنجاح فى إطار النظام الديمقراطى ، وما الأنماط الشخصية التى تعد هدامة لهذا النظام ؟ كذلك ما السمات الشخصية التى تعد مميزة للمشاركة السياسية فى العمل السياسى على مختلف أنواعه ومستوياته (٣٧) ؟

وقد حظى موضوع " الاتجاهات " بعناية كثير من باحثى علم النفس السياسى وعلم النفس الاجتماعى ، وإذا كان الأمر كذلك بالنسبة لاتجاهات الأفراد حيال بعض الموضوعات والمواقف الشخصية والاجتماعية والفيزيقية ... الخ ، فإنه أصدق وأكثر أهمية بالنسبة للاتجاهات بين الجماعات ، وما يترتب عليها من أشكال مختلفة من التفاعل مما يتمثل فى كل من اتجاهات المودة والصداقة والتعاون من ناحية واتجاهات العداوة والكراهية والتعصب من ناحية أخرى . والمقصود بمفهوم الاتجاهات بين الجماعات ، اتجاهات أفراد ينتمون لجماعة معينة نحو موضوعات تتصل بأعضاء جماعات أخرى ، وذلك على أساس بعض المعلومات المفترضة عن هؤلاء الأشخاص (٣٨) .

فهناك على سبيل المثال بعض السمات يفترض أنها تعد متطلبات أساسية للنظام الديمقراطى والتعامل مع تجارب المواجهة ، أو تولى المسئولية الاجتماعية للاختيار أو القدرة على ضبط النفس أو تأكيد الذات أو التعالى على الاهتمامات الشخصية ، أو خلق توازن بين تجارب الإحباط وبين تحقيق الذات ، كذلك توفر قدراً من القلق الدافعى تجاه تحقيق الحرية ، وتوفر قدرة على الاتجاهات النقدية تجاه السلطة أو التقييم الجديد للأمور ، وكما أن بعض سمات الشخصية قد تلعب دوراً هاماً فى مجال السلوك السياسى وتجدر دراستها ، كذلك فقد يكون من المهم التصدى لدراسة النمط الشخصى وما يندرج فى إطاره من سمات للتعرف على دور ذلك النمط أو تلك الأنماط فى علاقتها بالسلوك السياسى ، فدراسة مجموعة من السمات معا قد يكون أكثر دقة فى وصف سلوك شخص ما أو فئة من الأفراد بحيث يتيح ذلك فهماً أعمق للنمط الشخصى العام ، وقد يتيح ذلك التعرف على اتجاهات الفرد السياسية من خلال التعرف على نمطه الشخصى [٣٦].

كذلك فمن المهم دراسة الارتباط بين سمات الفرد وسمات الجماعة ، والتعرف على الفروق فى الأنماط الشخصية بين الأفراد والفئات الخاصة ، كيف تنمو ، وأى مسار تتخذ ، وكيف تتشكل وكيف تتوافق وتتغير ويعاد تشكيلها فى الظروف المختلفة وفى الأنظمة المختلفة ، وبالأنماط الشخصية التى تظهر فى المجتمعات التى تسودها الحرية ، وما الأنماط الشخصية التى تنتشر فى ظل الأنظمة المقيدة للحرية ؟ كذلك ما الأنماط الشخصية التى تتفاعل بنجاح فى إطار النظام الديمقراطى ، وما الأنماط الشخصية التى تعد هدامة لهذا النظام ؟ كذلك ما السمات الشخصية التى تعد مميزة للمشاركة السياسية فى العمل السياسى على مختلف أنواعه ومستوياته [٣٧] ؟

وقد حظى موضوع " الاتجاهات " بعناية كثير من باحثى علم النفس السياسى وعلم النفس الاجتماعى ، وإذا كان الأمر كذلك بالنسبة لاتجاهات الأفراد حيال بعض الموضوعات والمواقف الشخصية والاجتماعية والفيزيقية ... الخ ، فإنه أصدق وأكثر أهمية بالنسبة للاتجاهات بين الجماعات ، وما يترتب عليها من أشكال مختلفة من التفاعل مما يتمثل فى كل من اتجاهات المودة والصداقة والتعاون من ناحية واتجاهات العداوة والكراهية والتعصب من ناحية أخرى . والمقصود بمفهوم الاتجاهات بين الجماعات ، اتجاهات أفراد ينتمون لجماعة معينة نحو موضوعات تتصل بأعضاء جماعات أخرى ، وذلك على أساس بعض المعلومات المفترضة عن هؤلاء الأشخاص [٣٨] .

الأفراد من خلالها التكيف مع مشكلات الواقع الحالى بأسلوب نكوصى مرضى ، وهم يختلفون فى هذا عن المنظور الذى انطلق منه ايريك فروم *E.Fromm* فى دراسته للشخصية الألمانية فى الثلاثينات من تركيز على التحليل التاريخى للاتجاهات الدينية والسياسية والاقتصادية عبر حقبة زمنية كاملة .

ويتبنى ميلتون روكيتش *Rokeach* الذى اهتم أيضا بالشخصية التسلطية موقفاً نقدياً معارضاً لمقياس أدورونو لنظريته فى الشخصية التسلطية الذى انصب تركيزه الأساسى على الشخصية الفاشية ، والكشف عن السمات الشخصية المؤدية إلى التعصب ضد السامية وهو الأساس الفكرى للأيديولوجية الفاشية التى تعبر عن الصورة المتطرفة لأى نظام فكرى (٤٢) .

وقد قدم روكيتش مفهوماً أساسياً هو " المعتقد " *Belief* وهو حكم يرى صاحبه أنه صادق ، يطلق على موضوعات كثيرة : الديمقراطية ، العدالة ، الحرية ، المساواة ، الإنسانية .. الخ ، والمعتقدات لا تعمل بجوار بعضها البعض ، ولكنها تعمل فى (نظام) كلى ، نظام يمثل كافة المعتقدات والتوقعات والمجموعات اللفظية وغير اللفظية ، الصريحة وغير الصريحة (٤٣) . وكما أن هناك نظاماً من المعتقدات يوافق عليه الفرد ، فهناك مجموعات من الأنظمة لا يتقبلها ، وعلى سبيل المثال ، نجد أن العالم الفرويدى يتقبل نظاماً من علم النفس ويرفض عدة أنظمة أخرى مثل أدلر ويونج والجشطالت ، ونظريات التعلم ... وهكذا . والإسهام الحقيقى الذى قدمه روكتش ليس فى التصور النظرى للتنظيم المعرفى للشخصية ، بقدر ما هو كامن فى الاستدلال على شخصية الفرد من الوجهة الانفعالية عن طريق التنظيم المعرفى له . وعلى ذلك فليس من المهم أبداً معرفة أى المعتقدات تعتقد ، وأى المعتقدات ترفض ، ولكن المهم هو كيفية تناول هذه المعتقدات والتعامل معها والنظر إليها : هل يتم تناول المعتقدات بذهن متفتح وبنظام عقلى مفتوح أم يتم تناول هذه المعتقدات بذهن مغلق ونظام عقلى مغلق (٤٤) ؟ أى أننا نستطيع أن نتصور متصلا يبدأ بالذهن المتفتح من جهة وينتهى بالذهن المغلق من جهة أخرى ، وأن الناس يتوزعون على هذا المتصل ما بين متفتح الذهن ومغلق الذهن .

ولا شك أن هذا النمط أو ذاك من الشخصية إنما هو نتاج عملية تربية !

كذلك ذهب إريك وولف *E.Wolf* إلى أن دراسة الجانب غير الرسمى تكمل محاولاتنا لفهم السلوك السياسى ، وتبرز أهمية هذا الجانب خاصة فى المجتمعات التقليدية

الأفراد من خلالها التكيف مع مشكلات الواقع الحالى بأسلوب نكوصى مرضى ، وهم يختلفون فى هذا عن المنظور الذى انطلق منه ايريك فروم ***E.Fromm*** فى دراسته للشخصية الألمانية فى الثلاثينات من تركيز على التحليل التاريخى للاتجاهات الدينية والسياسية والاقتصادية عبر حقبة زمنية كاملة .

ويتبنى ميلتون روكيتش ***Rokeach*** الذى اهتم أيضا بالشخصية التسلطية موقفاً نقدياً معارضاً لمقياس أدورونو لنظريته فى الشخصية التسلطية الذى انصب تركيزه الأساسى على الشخصية الفاشية ، والكشف عن السمات الشخصية المؤدية إلى التعصب ضد السامية وهو الأساس الفكرى للأيديولوجية الفاشية التى تعبر عن الصورة المتطرفة لأى نظام فكرى [٤٢] .

وقد قدم روكيتش مفهوماً أساسياً هو " المعتقد ***Belief*** " وهو حكم يرى صاحبه أنه صادق ، يطلق على موضوعات كثيرة : الديمقراطية ، العدالة ، الحرية ، المساواة ، الإنسانية .. الخ ، والمعتقدات لا تعمل بجوار بعضها البعض ، ولكنها تعمل فى (نظام) كلى ، نظام يمثل كافة المعتقدات والتوقعات والمجموعات اللفظية وغير اللفظية ، الصريحة وغير الصريحة [٤٣] . وكما أن هناك نظاماً من المعتقدات يوافق عليه الفرد ، فهناك مجموعات من الأنظمة لا يتقبلها ، وعلى سبيل المثال ، نجد أن العالم الفرويدى يتقبل نظاماً من علم النفس ويرفض عدة أنظمة أخرى مثل أدلر ويونج والجشطالت ، ونظريات التعلم ... وهكذا . والإسهام الحقيقى الذى قدمه روكتش ليس فى التصور النظرى للتنظيم المعرفى للشخصية ، بقدر ما هو كامن فى الاستدلال على شخصية الفرد من الوجهة الانفعالية عن طريق التنظيم المعرفى له . وعلى ذلك فليس من المهم أبداً معرفة أى المعتقدات تعتقد ، وأى المعتقدات ترفض ، ولكن المهم هو كيفية تناول هذه المعتقدات والتعامل معها والنظر إليها : هل يتم تناول المعتقدات بذهن متفتح وبنظام عقلى مفتوح أم يتم تناول هذه المعتقدات بذهن مغلق ونظام عقلى مغلق [٤٤] ؟ أى أننا نستطيع أن نتصور متصلا يبدأ بالذهن المتفتح من جهة وينتهى بالذهن المغلق من جهة أخرى ، وأن الناس يتوزعون على هذا المتصل ما بين متفتح الذهن ومغلق الذهن .

ولا شك أن هذا النمط أو ذاك من الشخصية إنما هو نتاج عملية تربية !

كذلك ذهب إريك وولف ***E.Wolf*** إلى أن دراسة الجانب غير الرسمى تكمل محاولاتنا لفهم السلوك السياسى ، وتبرز أهمية هذا الجانب خاصة فى المجتمعات التقليدية

الميدان السياسى " صراعاً من أجل السيطرة " ، وهو أساس نظريات الصفوة المختارة ، فمن التنافس على السلطة الذى تولده منافع السلطة ، يظهر خيار الأفراد وأكثرهم كفاءة وأقدرهم على الحكم . وأما النظرية الثانية ، النظرية العرقية ، فهى تنقل هذه الأفكار من المستوى الفردى إلى المستوى الجماعى ، فالفروق فى المقدرة بين الأفراد أقل من الفروق فى المقدرة بين العروق ، فبعض العروق أقدر من بعضها الآخر على تولى القيادة ، وقد خلق بعضها للسيطرة بطبيعته ، وخلق بعضها الآخر للخضوع بطبيعته ، لكنه لا يخضع من تلقاء نفسه ، فالصراع بين العروق الدنيا والعروق العليا هو الصراع السياسى الأساسى(٤٧).

ولا يرى الماركسيون أن هناك عوامل ثقافية فى السلوك السياسى ، فالعقائد والتصورات الجماعية والمؤسسات والثقافات ليست إلا صورة تمثل الطبقات فهى من المجتمع فى بنيانه الفوقى ، ولئن كان البنيان الفوقى يؤثر فى القاعدة ، فهذا التأثير ثانوى ومحدود ، أما الغربيون ، فإنهم على خلاف الماركسيين ، ينزلون العوامل الثقافية منزلة الصدارة ويولونها شأناً كبيراً ، فيرى المحافظون أن الأمم – أى المجموعات الثقافية الهامة فى العالم الراهن – تولد الصراعات السياسية الأساسية ، ويرى الليبراليون " أن السياسة أفكار " فالصراعات السياسية نزاعات بين عقائد قبل كل شئ ، والمؤسسات ، فى رأى هؤلاء وأولئك ، تلعب دوراً كبيراً (٤٨) .

والحق أن كلا هذين الموقفين يجزم فى الأمر أكثر مما ينبغى الجزم . إن المثالية الغربية ليست فى كثير من الأحيان إلا وسيلة لإخفاء الدفاع عن مصالح مادية معينة جداً ، ولكن المؤسسات والثقافات والعقائد ونظم القيم ليست مجرد حوادث ملحقة بأوضاع اجتماعية اقتصادية ، وهى لا تقتصر على إعطاء الكفاح السياسى صورته وإطاره ، وإنما هى تساهم فى توليد النزاعات وفى زيادتها أو تخفيفها .

وأدت النزعة العلمية المتطرفة فى علم النفس إلى ظهور المدرسة السلوكية تأثراً بتقدم العلوم الطبيعية والرياضية ، واتجه بعض علماء السياسة نحو هذا الطريق يريدون أن يبلغوا بالمعرفة السياسية دقة هذه العلوم ويقينيتها ، وقد غالوا فى ذلك حيث اتخذوا من " الجزئية " الطبيعية مثلا لهم فينشدوا جزئية سياسية أو اجتماعية ، يستطيع البحث السياسى أن يكتشف قوانينها اكتشافاً تجريبياً ، كما اكتشف البحث الطبيعى قوانين الجزئية الطبيعية(٤٩) .

الميدان السياسي " صراعاً من أجل السيطرة " ، وهو أساس نظريات الصفوة المختارة ، فمن التنافس على السلطة الذى تولده منافع السلطة ، يظهر خيار الأفراد وأكثرهم كفاءة وأقدرهم على الحكم . وأما النظرية الثانية ، النظرية العرقية ، فهى تنقل هذه الأفكار من المستوى الفردى إلى المستوى الجماعى ، فالفروق فى المقدرة بين الأفراد أقل من الفروق فى المقدرة بين العروق ، فبعض العروق أقدر من بعضها الآخر على تولى القيادة ، وقد خلق بعضها للسيطرة بطبيعته ، وخلق بعضها الآخر للخضوع بطبيعته ، لكنه لا يخضع من تلقاء نفسه ، فالصراع بين العروق الدنيا والعروق العليا هو الصراع السياسى الأساسى(٤٧).

ولا يرى الماركسيون أن هناك عوامل ثقافية فى السلوك السياسى ، فالعقائد والتصورات الجماعية والمؤسسات والثقافات ليست إلا صورة تمثل الطبقات فهى من المجتمع فى بنيانه الفوقى ، ولئن كان البنيان الفوقى يؤثر فى القاعدة ، فهذا التأثير ثانوى ومحدود ، أما الغربيون ، فإنهم على خلاف الماركسيين ، ينزلون العوامل الثقافية منزلة الصدارة ويولونها شأناً كبيراً ، فيرى المحافظون أن الأمم – أى المجموعات الثقافية الهامة فى العالم الراهن – تولد الصراعات السياسية الأساسية ، ويرى الليبراليون " أن السياسة أفكار " فالصراعات السياسية نزاعات بين عقائد قبل كل شئ ، والمؤسسات ، فى رأى هؤلاء وأولئك ، تلعب دوراً كبيراً (٤٨) .

والحق أن كلا هذين الموقفين يجزم فى الأمر أكثر مما ينبغى الجزم . إن المثالية الغربية ليست فى كثير من الأحيان إلا وسيلة لإخفاء الدفاع عن مصالح مادية معينة جداً ، ولكن المؤسسات والثقافات والعقائد ونظم القيم ليست مجرد حوادث ملحقة بأوضاع اجتماعية اقتصادية ، وهى لا تقتصر على إعطاء الكفاح السياسى صورته وإطاره ، وإنما هى تساهم فى توليد النزاعات وفى زيادتها أو تخفيفها .

وأدت النزعة العلمية المتطرفة فى علم النفس إلى ظهور المدرسة السلوكية تأثراً بتقدم العلوم الطبيعية والرياضية ، واتجه بعض علماء السياسة نحو هذا الطريق يريدون أن يبلغوا بالمعرفة السياسية دقة هذه العلوم ويقينيتها ، وقد غالوا فى ذلك حيث اتخذوا من " الجزئية " الطبيعية مثلا لهم فينشدوا جزئية سياسية أو اجتماعية ، يستطيع البحث السياسى أن يكتشف قوانينها اكتشافاً تجريبياً ، كما اكتشف البحث الطبيعى قوانين الجزئية الطبيعية(٤٩) .

فيه ، فيعلق فاعلية العوامل الشخصية فى تشكيل السلوك السياسى على عملية هذا التفاعل ، الأمر الذى يجعل من البعد الشخصى أحد الأبعاد المتفاعلة مع غيرها من العوامل لتسفر عن تشكيل السلوك السياسى للأفراد .

وتمثل آراء كنستون *Knuston* مقدمة الآراء الممثلة لهذا الاتجاه ، إذ يقدم لنا نموذجاً تصورياً يوضح من خلاله الأبعاد المختلفة ، الشخصية وغير الشخصية ، التى تتفاعل جميعها لتشكل السلوك السياسى للفرد .

فى هذا النموذج نجد أن كنستون كما يهتم بالحاجات النفسية للفرد ، والنظام الخاص به فى تقديره لذاته وللآخرين باعتبارها ممثلة للشق الشخصى ، فهو يهتم كذلك بنظام القيم والمعتقدات والأدوار الاجتماعية باعتبارها ممثلة للشق الاجتماعى المكون للسلوك السياسى ، ومن تفاعل هذين الشقين معاً ، يتشكل السلوك السياسى للفرد [٥٣] .

الوعى السياسى :

الوعى لغة هو الفهم وسلامة الإدراك ، أى إدراك الفرد لنفسه وللبيئة المحيطة به[٥٤] ، وهناك تعريفات كثيرة للوعى السياسى ، فيعرفه *Petter* ، بأنه تلك الأنماط من المعارف والاتجاهات والقيم التى تشكل الثقافة السياسية للأفراد من حيث ارتباطها بالسلطة السياسية [٥٥] ، وهذا التعريف يساوى بين الوعى والثقافة .

وهناك من يرى أن الوعى السياسى هو معرفة المواطن بحقوقه السياسية وواجباته وما يجرى حوله من أحداث ووقائع ، وكذلك قدرة هذا المواطن على التصور الكلى للواقع المحيط به كحقيقة كلية مترابطة العناصر وليس كوقائع منفصلة وأحداث متناثرة ، هذا بالإضافة إلى قدرة المواطن على تجاوز خبرات الجماعة أو الجماعات الصغيرة التى ينتمى إليها [٥٦] .

وقريب من التعريف الأول ما ذكره البعض من أن الوعى السياسى هو مجموع الأفكار والمعلومات المختلفة ، وأن هذه المعلومات والمعارف تكتسب من خلال الثقافة السياسية التى تنتقل للفرد عبر عملية التنشئة السياسية بواسطة المؤسسات الاجتماعية

فيه ، فيعلق فاعلية العوامل الشخصية فى تشكيل السلوك السياسى على عملية هذا التفاعل ، الأمر الذى يجعل من البعد الشخصى أحد الأبعاد المتفاعلة مع غيرها من العوامل لتسفر عن تشكيل السلوك السياسى للأفراد .

وتمثل آراء كنستون *Knuston* مقدمة الآراء الممثلة لهذا الاتجاه ، إذ يقدم لنا نموذجاً تصورياً يوضح من خلاله الأبعاد المختلفة ، الشخصية وغير الشخصية ، التى تتفاعل جميعها لتشكل السلوك السياسى للفرد .

فى هذا النموذج نجد أن كنستون كما يهتم بالحاجات النفسية للفرد ، والنظام الخاص به فى تقديره لذاته وللآخرين باعتبارها ممثلة للشق الشخصى ، فهو يهتم كذلك بنظام القيم والمعتقدات والأدوار الاجتماعية باعتبارها ممثلة للشق الاجتماعى المكون للسلوك السياسى ، ومن تفاعل هذين الشقين معاً ، يتشكل السلوك السياسى للفرد (٥٣) .

الوعى السياسى :

الوعى لغة هو الفهم وسلامة الإدراك ، أى إدراك الفرد لنفسه وللبيئة المحيطة به(٥٤) ، وهناك تعريفات كثيرة للوعى السياسى ، فيعرفه *Petter* ، بأنه تلك الأنماط من المعارف والاتجاهات والقيم التى تشكل الثقافة السياسية للأفراد من حيث ارتباطها بالسلطة السياسية (٥٥) ، وهذا التعريف يساوى بين الوعى والثقافة .

وهناك من يرى أن الوعى السياسى هو معرفة المواطن بحقوقه السياسية وواجباته وما يجرى حوله من أحداث ووقائع ، وكذلك قدرة هذا المواطن على التصور الكلى للواقع المحيط به كحقيقة كلية مترابطة العناصر وليس كوقائع منفصلة وأحداث متناثرة ، هذا بالإضافة إلى قدرة المواطن على تجاوز خبرات الجماعة أو الجماعات الصغيرة التى ينتمى إليها (٥٦) .

وقريب من التعريف الأول ما ذكره البعض من أن الوعى السياسى هو مجموع الأفكار والمعلومات المختلفة ، وأن هذه المعلومات والمعارف تكتسب من خلال الثقافة السياسية التى تنتقل للفرد عبر عملية التنشئة السياسية بواسطة المؤسسات الاجتماعية

الحركة والكمال والقوة الروحيـة للإنسـان .. حتـى يصـير خالقاً لنفسـه ومجتمعـه وتاريخـه وعالمه [٦١] .

والإنسان الواعى عند شريعتى هو الـذى يمتلك رؤيـة أيديولوجيـة نـافذة وإحسـاس بالارتباط بمجتمع ما أو معرفة وضع الجماعة والإحساس بالمسئولية الفرديـة فـى مواجهـة قضاياها ، والتميز بضمير اجتماعى ، والاشتراك فى مسيرة مجتمعة وكدحه ، إنه الإنسـان الذى يدرى أين هو ؟ وهو على معرفة واضحة بوعيه وقادر علـى إدراك أوضـاع العصـر والمجتمع الذى يعيش فيه وتحليلها منطقياً .

وقريب من هذا ما يشير إليه باولوفريرى من أن الوعى هو الإدراك الناقد والرؤيـة الحقيقية للواقع ، وفهم العالم الذى يعيش فيـه الإنسـان (وتسـميته) والعمـل علـى تغييـره ، فالوعى أداة نقدية يكشف بها المقهـورون حقيقـة أنفسـهم وحقيقـة قـاهريهم ، وعندمـا يـدرك هؤلاء حقيقة الاضطهاد ويعرفـون أنـه مجـرد عقبـة يمكـن تجاوزهـا فـإن هـذا يكـون بدايـة تحركهم نحو التحرر ، فالإدراك وحده لا يكفى لتحقيق الحرية ، وإنمـا لابـد مـن أن يصبـح قوة فعلية تحرك عملية النضال [٦٢] .

ومـن الملاحـظ أن غالبيـة التعريفـات والمفهومـات السـابقة ، إذا اسـتثنينا تعريفـى شريعتى وفريرى ، تركز على عناصر الإدراك والدراية والرؤية والمعرفة للواقع السياسـى للأفراد مما جعل معظم هذه التعريفات تتناول الوعـى السياسـى المباشـر ، وأولـى مرحلـة " الإدراك السياسى " ، أى مرحلة التصنيف ، الوعى المباشـر عنـد هيجـل ، ومهمتـه حصـر الأفكار والأشياء والمشاكل وتميزهـا ، أى أنهـا مرحلـة اكتشـاف العـالم الخـارجى للأفـراد والواقع السياسى دون تقنيـن لهـذا العـالم ، كمـا أن الإدراك السياسـى بهـذه الصـورة غربلـة للمفهومات والقضايا السياسية المطروحة حتى يستطيع الفرد أن يختار اتجاهاً سياسياً معينـاً يمكنه من الحكـم علـى هـذه القضايـا والأحـداث ، وبهـذا تكـون هـذه المرحلـة بمثابـة إعـداد وتكوين وليست مرحلة ممارسة وأداء فعالة لتقييم الموقف السياسى [٦٣] .

والوعى فـى مرحلـة الإدراك لا يعطـى أحكامـاً قيميـة ، بـل يعتـبر مرحلـة اختبـار لفروض وتصورات لم تنضج بعد ، ولذا يكـون حكـم الفـرد علـى المشـاكل السياسـية أشـبه بالفراشة ، أى غير كامل الأهلية من الناحية السياسـية وإن صـح هـذا التعبـير – لـذا يسـبق الإدراك المعرفة السياسية والتى تتسرب إلى وعى الفرد من خـلال عمليـة التعليـم . وهنـاك

يأتى دور التربية والمتمثلة فى أحد أساسياتها : اللغة أو القراءة للإجابة على التساؤلات التى يطرحها الوعى الإنسانى .

إن هذه النقطة بصفة خاصة تشير علينا بمحاولة تحديد العوامل التى تؤثر فى تكوين الوعى السياسى ، وهى [٦٤] :

١ - التعليم ، فله دور هام فى إتمام الوعى السياسى وتكوينه ، فالفرد الأكثر تعليماً يكون أكثر إلماماً بالمعلومات والمعارف التى تتصل بالموضوعات السياسية ، ويزداد أثر التعليم فى رفع مستوى الوعى السياسى للفرد فى مراحل التعليم العليا .

٢ - التغير الثقافى الذى يحدث فى المجتمعات يؤدى إلى تأثر الوعى السياسى بالقيم الجديدة ، والتحول الثقافى فى شتى الميادين ، والأمثلة على ذلك عديدة ، فالاتحاد السوفيتى (سابقا) منذ سنة ١٩١٧ ، ومصر منذ سنة ١٩٥٢ ، واليابان وألمانيا بعد الحرب العالمية الثانية ، فكل دولة من تلك الدول مرت بأحداث كبرى مثل قيام ثورة أو هزيمة حربية أو استعمار ، وأحدث ذلك فجوة فى تاريخها مما دفعها إلى رفض نظام سابق ، وقيام تغيير سياسى فى أنظمتها مما أدى إلى تغيير فى بناء شخصية المواطن .

إلا أن التغيير فى الفكر والثقافة لا يرتبط فقط بالتغييرات السياسية ، وإنما يرتبط بمجموعة من الظروف الأخرى لعل أهمها التصنيع ودرجة التحضر ، فالتغير الاقتصادى والاجتماعى يصحبه تغيير فى النظام السياسى ، وكل هذه التغييرات تؤثر بطريقة مباشرة فى تشكيل الوعى السياسى للمواطن .

وإذا كان الوعى السياسى عاملاً مساعداً فى الممارسة السياسية الرشيدة فإن دوره الفاعل لا يتأتى إلا بتوافر جملة من الشروط ، مثل [٦٥] :

١ - الشعور بالاقتدار السياسى ، فالاقتدار السياسى حالة ذهنية يشعر فيها الفرد بأنه يمتلك القدرة على فهم مواطن الصواب فى النظام الاجتماعى العام فيؤازرها ويسعى إلى تثبيتها وتنميتها وفهم مواطن الخلل أو الاعوجاج ، فيسعى إلى التنديد بها ، وكشف عواقبها السلبية على الفرد والجماعة ، ثم يبدى رأيه الصائب دون خوف من لوم أو عقاب .

٢ – الاستعداد للمشاركة السياسية ، فإذا أنس الفرد من نفسه قوة وقدرة من الناحية الشعورية فعليه أن يعى بأن ممارسة الحرية السياسية ممارسة فعلية تقتضى أن يمد يده إلى غيره من أفراد المجتمع السياسى بغية المشاركة فى صياغة السياسات والقرارات ، واختيار الحكام ، وأعضاء المجالس النيابية على الصعيدين : المحلى ، والمركزى .

٣ – التسامح الفكرى المتبادل : ويقصد به أن يكون النظام السياسى مرناً بحيث يسمح لكافة التوجهات السياسية أن تعبر عن نفسها من خلال قنوات مشروعة على المستويين الرسمى والشعبى .

ولا يكفى أن يؤطر ذلك التسامح بأطر قانونية ، بل لابد وأن يسود اقتناع عام بين الحاكم والمحكوم بأن الاختلاف والاجتهاد فى متغيرات الحياة ظاهرة صحية ومطلوبة ، طالما تمت فى إطار الثوابت التى يقوم عليها النظام الاجتماعى العام الذى يقف عند حدوده الجميع .

٤ – توافر روح المبادرة ، فينبغى على كل فرد فى المجتمع أن يشعر شعوراً إيجابياً تجاه الدولة التى تحكمه ، بحيث لا ينتظر قضاء الأمور من أعلى إلى أسفل ، فتكون نظرته إلى الدولة نظرة " أبوية " ينتظر منها أن تتكفل به من المهد إلى اللحد .

٥ – احترام المبادئ قبل الأشخاص ، إذ لابد من توافر القناعة بأن السلطة السياسية مودعة فى المؤسسات ، فهى مستقرها ومستودعها ، وأن هذه المؤسسات تقوم على فلسفة سياسية تعبر عن الضمير السياسى للجماعة ، وبالتالى فإن شخص الحاكم – أيا كان موقعه – ليس بالأمر المقدس المنزه عن الخطأ ، بل هو شخص يحظى بالاحترام أو عدم الاحترام بقدر وفائه أو عدم وفائه للمبدأ الذى كلف بالمحافظة عليه .

٦ – الثقة المتبادلة ، بين الحاكم والمحكوم من جهة ، وبين المؤسسات السياسية والدستورية الحاكمة وبعضها ببعض من جهة أخرى ، إذ بغير هذا الشعور ، تنتاب المجتمع حالة من الفردية العارمة التى يصعب منها وجود مناخ صحى للتنافس السياسى .

ويمكن تحديد مستويات الوعى السياسى فى الفئات التالية [٦٦] :

١ - المستوى النظرى ، ويقصد به مستوى الأفكار والأيديولوجيات التى يحويها موضوع الوعى من قيم ثقافية ومعايير وعواطف ، ويمر هذا المستوى بثلاث مراحل :

- مرحلة المعرفة والإدراك ، وهى المرحلة التى أطلق عليها هيجل " مرحلة الاستشكاف " ويكون الفرد على مستوى الإدراك المباشر ، وفهم الحقائق دون التأثير فى الموقف بشكل مباشر ، كما تعتبر هذه المرحلة استعداداً للوعى لتقبل الأفكار ثم حصرها وانتقائها .. الخ .

- مرحلة الاهتمام السياسى ، أى الارتباط العاطفى بالجماعة التى ينتمى إليها الفرد ، ذلك الارتباط الذى يخالطه الحرص على استمرار تقدمها وتماسكها وبلوغها أهدافها ، وعناصر الاهتمام تتمحور حول أربعة مستويات ، الأول : الانفعال مع الجماعة ، والثانى الانفعال بالجماعة ، والثالث التوحد مع الجماعة ، والرابع تعقل الجماعة (٦٧) .

أما أنواع الاهتمام فكثيرة نذكر منها ، الاهتمام السياسى والذى يشير إلى اهتمام الفرد بالمسائل والقضايا السياسية المطروحة ، وقدرة الفرد على التمييز الواضح ما بين التيارات السياسية ، ثم اختياره لتيار معين يتناسب مع هويته .

- مرحلة الانضمام السياسى ، إذ يحتاج الوعى الإنسانى إلى مؤسسة لتكوينه فكرياً ، قد يكون مؤسسة تربوية ، سياسية ، دينية ... الخ ، والانضمام إلى هذه المؤسسات قد يوجه وعى الأفراد أحياناً إلى أغراض تخدم السلطة ، أو المؤسسة التى ينتمى إليها الفرد ، فعندما تكون هذه المؤسسات إجبارية كالمدرسة ، فبالضرورة ينعكس الوعى الرسمى للسلطة على وعى الطلاب بقصد مساندة النظام أو تبريره أو الدفاع مساندة النظام أو تبريره أو الدفاع عنه ، أما انضمام الفرد لجماعات اختيارية يصعب على السلطة السيطرة على وعى الأفراد ، وفى أغلب الأحيان لا يظهر وعى الفرد المنضم إلى هذه الجماعات إلا فى حالة الاصطدام مع السلطة .

٢ - المستوى الممارس ، وهى مرحلة يصبح فيها وعى الفرد قادراً على المشاركة السياسية بدرجاتها المختلفة أو بعضها بما يتناسب مع دوره فى النظام السياسى داخل المجتمع أو العزوف عنها أو القيام بحركات سياسية تبين حقيقة رفضه تجاه المواقف فى حالة تجاهل السلطة موقف الإعلان عن مطالب الوعى الإنسانى ، وتعتبر الحركات السياسية والطلابية من أهم مظاهر الوعى السياسى ، والتى تؤدى أحياناً إلى موافقة السلطة على مطالب هذه الحركات .

ومثلما يساعد " التقدم " على ارتفاع مستوى الوعى السياسى ، فإن " التخلف " يعمل على خفضه ، علماً بأننا لا نعنى بهذا النظر إلى هذه العلاقة على أنها تسير فى اتجاه واحد ، ومن ثم فلنا أن نتساءل عن مجموعة السمات التى تؤدى إلى تخلف الوعى السياسى[٦٨] :

١ - المزج البنيانى والخلط الوظيفى ، فى حين يتصف النسق السياسى فى البلد المتقدم بالتمايز البنيانى والتخصصى الوظيفى ، حيث يوجد العديد من الأجهزة المتنوعة ، مثل المجالس التشريعية ، والهيئات التنفيذية والمؤسسات القضائية والأحزاب السياسية والنقابات وجماعات الضغط ، بكل ما تتضمنه هذه الأجهزة من أدوار متخصصة للأفراد العاملين فيها ، يتميز النسق المتخلف بقلة الأجهزة وتمركز السلطة ، وممارستها من خلال جهاز واحد ، وبغيبة التخصص ، عندما يكون صانع القرار هو المشرع والقاضى والمنفذ والكاهن الأكبر ، فالنسق السياسى ، كما نراه فى بعض البلدان الأفريقية - مثلا - إذن لا يعرف ، ومهما كانت واجهاته مزخرفة دستورياً ، حقيقة التمايز والتخصص ، فهو نسق شخصى الطابع، وغير قائم على مؤسسات متخصصة ، كما هو الوضع مع النسق المتقدم ، وهنا ينعدم الوعى وإذا وجد يكون زائفاً .

٢ - التباعد الشديد بين الحاكمين والمحكومين ، فمن سمات النسق السياسى المتخلف التفاوت الشاسع بين الذين يمسكون بزمام الأمور السياسية والذين يطيعون الأوامر، فهو لا يعرف الاتجاه نحو المساواة كما هو شأن النسق السياسى المتقدم ، القائم على مشاركة الجميع فى السياسة أو إدخالهم فى دائرة الجماعة السياسية وعدم اقتصارها على قلة بحيث يصبح الأفراد مواطنين لا رعايا .

٣ - التخصيص المسبق للأدوار الاجتماعية . يتضح مما سبق أن طريقة توزيع الأفراد على الأدوار الاجتماعية المختلفة فى النسق المتخلف ، تتم بالتخصيص المسبق بحكم النشأة (المولد ، أو علاقات القرابة) أو الجاه والثروة ، بينما يتم التعيين فى المناصب والمواقع فى النسق المتقدم على أساس الاستحقاق ، نظراً للكفاءة والمقدرة والتأهيل ، فالوضع الاجتماعى " مكتسب بالإنجاز الفعلى " ، وليس " مخصصاً " سلفا .

٤ - سيادة " ثقافة الخضوع " ، وهذا مصطلح يشير إلى نوع معين من الثقافة السياسية يتميز به النسق السياسى المتخلف ، ويقابله نوع آخر هو " ثقافة " المشاركة " الخاص بالنسق المتقدم حيث يسود القانون الذى يتصدر كافة الضوابط الاجتماعية الأخرى .

٥ - النفسية الانفعالية واللاعقلانية . يتميز الوعى السياسى لأفراد الجماعة السياسية المتخلفة بغلبة الانفعال والاعتبارات الأيديولوجية التى أساسها الاعتقاد فى أشياء معينة ، وليس الاقتناع بما يمكن إثباته عقلياً ومنطقياً واختيارياً ، هذا فى الوقت الذى يتبع فيه الأفراد فى سلوكهم فى النسق المتقدم قواعد التحليل والاختبار العيانى (الامبريقى) (٦٩) .

٦ - سيادة العنف ، نظراً لعجز الأفراد فى النسق المتخلف عن الاحتكام إلى العقل والمحاجاة بالتى هى أحسن ، تنعدم فرص إجراء ما يسميه الكتاب الأمريكيون " بأسلوب المساومة ذات الطبيعية البرجماتية ، " وهو الأسلوب المفضى للحلول الوسط المرضية لكافة الأطراف غير المتقيدة بمعتقدات مسبقة جامدة ، وعليه ينتشر، فى هذا النسق ، المتخلف ، العنف .

٧ - ضآلة القدرات . اهتم علماء السياسة الأمريكيين بالقدرات التى يتزود بها النسق السياسى ، وقد ميزوا بين قدرات مختلفة : بين قدرات استحداث وتطويع وتعبئة واحتفاظ وإبقاء ، وهى قدرات تظهر ، بصفة خاصة ، عند تعامل النسق السياسى مع البيئة غير السياسية المحيطة به ، ويتصف النسق المتخلف بضيق وضعف قدراته بصفة عامة ، على عكس النمط الحديث .

٨ - تضخم مهام الدولة ، فالدولة فى البلاد المتخلفة – على الرغم من ضآلة قدراتها مطالبة بأن تقدم الخدمات الاجتماعية بإنشاء نظام تعليمى عام ومهنى للصغار

والكبار ، وأن تتصدى لمحو الأمية ، وأن تقيم المرافق العامة وتديرها ، من نقل ومواصلات ورعاية صحية ، وعليها كذلك أن تضع نظاماً مالياً وضريبياً لحشد الموارد وأن تهتم بتدبير الاستثمارات اللازمة للتنمية ، وتذهب أبعد من ذلك ، فتنشئ جهازا للتخطيط وتلج مضمار الإنتاج وتقيم المصانع والمنشآت ، وفضلا عن ذلك ، تتولى الدولة دوراً عقائدياً هاماً بصياغة العقائد السياسية والترويج والدعوة لها ، في محاولة لدمج التراث القديم مع القيم الحديثة (٧٠) .

التربية السياسية :

يعرف جود ***Good*** التربية السياسية بأنها " تنمية وعى الناشئ بمشكلات الحكم والقدرة على المشاركة فى الحياة السياسية ، وتنمية ذلك بالوسائل المختلفة كالمناقشات غير الرسمية ، والإطلاع على النشاط السياسى والمحاضرات (٧١) .

وترى دراسة أخرى أن التربية السياسية هى العملية التى تهتم بالأفراد لتهيئتهم اجتماعيا لممارسة العمل السياسى ، وتفهم المجتمع الذى يعيشون فيه ، والتعرف على مقومات المواطن الصالح ، وفى الوقت نفسه تهتم التربية السياسية بإعداد القادرين على تحمل المسئولية فى قيادة المجتمع فى جميع المجالات (٧٢) .

أما ادجارفور وزملاؤه فيوردون تعريفا للتربية السياسية مؤداه أنها عملية إعداد الناشئة للتفكير الحر حول ماهية السلطة ومقوماتها ، وحول العوامل المؤثرة فى المؤسسات أو المؤثرة فى المجتمع عن طريق المؤسسات ، ويرى هذا التعريف أنها تهدف إلى تنمية الوعى السياسى وتهذيب خصال الإنسان المشبع بالروح الديمقراطى ، وأنها ليست تلقينا لبعض المفاهيم السياسية ، بل هى إعداد الناشئة لفهم بيئات العالم الذى سوف يعيشون فيه لأداء المسئوليات الحقيقية فى الحياة كيلا تبقى أعينهم مغمضة ، ولكيلا يستغلق عليهم فهم الغاز هذا العالم ، ويرى أن من المهم فى التربية السياسية ربط العمل العمل التربوى بممارسة السلطة ممارسة عادلة ومفيدة وديمقراطية (٧٣) .

وهذا التعريف – برغم أهميته – يقصر التربية السياسية على مرحلة عمرية بعينها، وعلى مؤسسة رسمية هى المدرسة ، وعلى متعلق واحد هو السلطة وما يتصل بها، وعلى أسلوب واحد هو الممارسة الديمقراطية للسلطة (٧٤) .

كذلك يذهب انتويستيل ***Entwistle*** إلى أنه مع عجز المواعظ السياسية فى جعل الأفراد يفهمون الحقائق السياسية حتى يصبحوا مواطنين مسئولين فى المجتمع ، فإننا يجب أن نعير عملية التربية السياسية أهمية خاصة ، وهو يشير إلى هذه التربية بأنها (٧٥) : بمثابة تدريب مهنى سياسى يجب تشجيع الأفراد عليه حتى يصبحوا إيجابيين فى الحكم والإدارة ، وليتعلموا كيف يشاركون فى حكم مجتمعهم المحلى .

وتتفق " ايلينشوتز " مع ايدجارفور على أن هذه العملية تستهدف إعداد الشباب لمواجهة المشكلات ، واتخاذ القرارات كمواطنين بمساعدة كل منهم على تنمية قدراته على اتخاذ القرار ، وعلى استخدام التفكير الناقد فى التعبير عن الاتجاهات والوصول إلى حلول للمشكلات الاجتماعية (٧٦) .

وفى الفكر الماركسى نجد أن التربية السياسية قد يعبر عنها بأنها " جعل الفرد مسيساً واجتماعياً نشيطاً " ، وهذا المفهوم ينتج عن مفهوم أعم يطلق عليه "السوسياليزاتسيا" أى جعل الفرد اجتماعياً نشيطاً ، والذى انتشر على نطاق واسع فى العلوم الاجتماعية وخاصة فى علم الاجتماع ، ويقصد بهذا المفهوم عملية استيعاب الفرد للخبرة الاجتماعية لنظام محدد من الأدوار الاجتماعية والثقافية ، أى عملية تكوين الشخص كفرد قائم بحد ذاته، ويعتبر تعريف ماركس الكلاسيكى لجوهر الإنسان بصفته مجموعة من علاقات الإنتاج كافة ، الأساس المنهجى لتفسير مفهوم " السوسياليزاتسيا " (٧٧) .

ينبثق من هذا التعريف أولا: أن هذا المفهوم ، هو ظاهرة تخص الإنسان ككائن اجتماعى ، ثانيا: تحدث عملية هذا المفهوم تحت تأثير عوامل عديدة اقتصادية واجتماعية وسياسية وروحية ، ثالثا: يلعب الإنسان نفسه الذى لا يعتبر نتاجاً للعلاقات الإنتاجية فحسب بل خالقها دوراً نشيطاً فى عملية هذا المفهوم ، وأخيراً رابعاً: أن أية عملية تقوم على "السوسياليزاتسيا " هى نسبية نظراً لأن الإنسان لوحده لا يمكنه استيعاب مجموع علاقات الإنتاج بكامل حجمها والتى هى نتيجة لنشاط المجتمع بأسره ، إن جعل الفرد اجتماعياً نشيطاً فى هذا المعنى – هو مفهوم النسبة ، إذ يمكن اعتبار أن الفرد قد أصبح اجتماعياً بنسبة كافية فيما إذا كان مرتبطاً بأعداد ضرورية من عناصر المجتمع السوية ، لذا يمكن أداء أدواره فى هذا المجتمع بصورة فعالة .

وتحدد ف. بايكوفا التربية السياسية وأهدافها فى المجتمع السوفيتى (سابقا) بأنها العملية الأيديولوجية التى تهدف إلى تمكين أعضاء التنظيم الحزبى من الدعاية والدفاع

بوعى وإدراك لقضيتهم عن أيديولوجية وسياسة الحزب الشيوعى ، ليستطيعوا أن ينقلوا باقتداء إلى الجماهير عناصر عقيدتهم الفكرية وخبرتهم السياسية ، ويكشفوا عن (عظمة) المستقبل الاشتراكى ، وأن (يعبئوا) الجماهير لتحقيق الأهداف المطروحة ، وذلك عن طريق (توضيح) سياسة الحزب و (تسليح) كفاءة أعضائه بالنظرية الماركسية ، وتوسيع مداركهم السياسية وتعليمهم تفهم الأحداث الجارية فى حياة بلادهم وفى الخارج ، بحيث يمكن أن يقوموا بأعمال التوعية السياسية بين الجماهير ، وأن يصبحوا (قنوات) توصيل داعية ونشيطة لسياسية الحزب الشيوعى [٧٨] .

ولقرب العهد بسنوات ثورة يولية سنة ١٩٥٢ ، نجد المجلس القومى للتعليم يرى أن التربية السياسية فى أية أمة من الأمم هى محصلة النظام التربوى فى اتصاله بتنمية الشعور بالإنتماء إلى الوطن ، ترابه وتراثه ، وبالمسئولية الوطنية والقومية حيال الواجب المقدس فى مجال العمل والاعتزاز بالشخصية الوطنية والقومية للفرد والجماعة على حد سواء[٧٩].

ويذهب المجلس إلى أن آية ذلك كله تنعكس فى حب الوطن وحب الانتماء من جهة وفى العمل فى خدمته والتضحية فى سبيله من جهة أخرى ، وقد كان هذا التزاوج فى التربية السياسية بين شعور الانتماء ومسئولية الواجب الوطنى والقومى مهمة كل ثورة ، تبعث الحياة وتنفخ الروح فى حركة التاريخ .

ويلاحظ القارئ ما فى المفهوم الماركسى السوفيتى من غلبة طابع " الدعاية " و " التلقين " ، كما نلاحظ على مفهوم المجلس القومى علو النبرة اللفظية الحماسية .

وربما يجئ تعريف " عثمان عبد المعز " من أقرب التعريفات إلى قناعتنا لما يتسم به من إحاطة وشمول وتكامل بحيث تصبح التربية السياسية هى " الجهود المبذولة من قبل مؤسسات ووكالات التربية الرسمية وغير الرسمية ، التى تعمل على تكوين وتنمية شخصية سياسية تتطابق مع الثقافة السياسية للقائمين على هذه المؤسسات – لدى كل مواطن – وتكوين وعى سياسى – بمستوياته – بحيث يكون المواطن واعياً وقادراً على تحصيل الوعى بنفسه ، وتكوين وتنمية قدرات المشاركة السياسية بحيث يكون قادراً على– وراغباً فى المشاركة السياسية بفعالية فى قضايا مجتمعه العامة بكل صور المشاركة المتاحة والتى تؤدى إلى التغيير نحو الأفضل " [٨٠] .

لكن هل يعنى ذلك أن كل نظام سياسى لابد له أن يتدخل فى عملية التربية السياسية بهدف الوصول إلى تثبيت قيمه فى نفوس الشباب ضماناً للمستقبل ؟ أم يجب أن تصبح التربية حيادية فتنغلق على ذاتها وتكتفى بكونها عملية تقنية ؟ للرد على ذلك نجد(٨١):

١ - أن تبصير كل فرد بالغايات والأهداف السياسية يعتبر عملاً من أهم الأسس التى تقوم عليها التربية .

٢ - أن الجهود التربوية تندرج كلها فى عمل موحد يرمى إلى تحقيق أهداف معينة ، وتلك الأهداف خاضعة لغايات عليا ، وهذه الغايات بدورها خاضعة لإرادة المجتمع .

٣ - أن منع السياسة من دخول المدرسة لا يخلو من تناقض ، إذ يعنى أننا نرفض من الوجهة العملية ما يؤمن به كل إنسان فى قرارة نفسه لأن كل إنسان يعرف أن المدرسة من مقومات التمدن .

٤ - إن مهمة كل منهما (السياسة والتربية) تتمحور حول بناء الإنسان وتلتقى عند إعداده ليكون قادراً على تحمل أعباء الحرية ومسئولية الدور الاجتماعى ، وهذا ما يجعل مهمة التربية هى " إيجاد العقل المميز وخلقه ، العقل الذى لا يقبل أن يخدع نفسه أو يخدعه الآخرون " ، وإذا ما حدث ذلك فسوف تصبح المدارس ، هى الحصون الخارجية التى تدفع الخطر عن المدنية الإنسانية ، وبذلك تصبح التربية والسياسة شيئاً واحداً لأن معنى السياسة سيتغير عندئذ ويصير بحق المعنى الذى تدعيه لنفسها وهو إدارة شئون المجتمع إدارة حقيقية (٨٢) .

وإذا كانت التنمية السياسية لها جانبها الذى يتصل بتطوير الأنظمة والقوانين والقواعد والإجراءات ، فإن هذا لا يمكن أن يحقق المطلوب ما لم يستند إلى دعائم راسخة فى القيم والاتجاهات والمعايير التى توجه سلوك المواطنين ، وإذا قلنا هذا ، فقد انتقلنا بالتالى إلى خلق الاتصال بين التربية والسياسة ، وهو التربية السياسية (٨٣) .

لقد كتب زعيم سياسى مرموق فى بلد غربى ، له فى دنيا السياسة عراقة ورسوخ يقول ، إنه لا يعرف كيف يفهم السياسة إلا أن تجعل من الإنسان إنساناً أفضل ، ويستطرد ذلك السياسى المرموق فى بلده ، فيدحض تلك الموجة التى شاعت فى عصرنا بأن أهم أركان السياسة هو الاقتصاد ، قائلا : إن هذا الاقتصاد جزء من نشاط الإنسان ، فإذا أنت جعلت من كل إنسان فى مجاله الخاص إنساناً أكمل بالنسبة لذلك المجال ، فقد ضمنت أن

تجئ كل ضروب نشاطه – ومنها النشاط الاقتصادى – مسايراً لما يحقق للأمة أهدافها ، إذ كيف يكون (الاقتصاد) ذا أولوية – كما أشاعت الماركسية قبل انهيار الاتحاد السوفيتى ومنظومة الدول الاشتراكية – ذا أولوية على حياة الأسرة وعلى القيم الثقافية والروح القومية؟ إن هذه الخصائص كلها فى حياة الناس بمثابة ما يسمى فى مجال البحوث المعملية (بالمتغير المستقل) ، وأما الاقتصاد فهو (المتغير التابع) ، بمعنى أنه كيفما يكون للإنسان من هذه الصفات ، فإن الاقتصاد يتغير تبعاً لها ، وليست الحياة الاقتصادية هى التى تلد للإنسان خصائصه المثلى (٨٤) .

إن هذا الذى كتبه الزعيم السياسى الكبير ، ليس عجيباً أن نرى معانيه مطبقة فعلياً منذ خمسة عشر قرناً على يد الرسول الكريم محمد صلوات الله عليه وسلامه ، فالإنسان يرى فى قيادته المثلى للمجتمع الإسلامى الأول ذلك التوجيه المتكامل لكافة مناشط الحياة بحيث يؤدى ذلك التوجيه فى نهاية الأمر إلى خير الجماعة وسعادة الفرد ، حتى لقد عرف الحكم الإسلامى بتفرده بين النظم السياسية التى عرفها العالم قديماً وحديثاً ، من حيث عدم فصله بين الدين والدولة ، ولم يعرف هذا الحكم تلك الدعوة التى ظهرت فى الغرب بوجوب أن يعطى ما لقيصر لقيصر وما لله لله ، ومن هنا فإن محمد النبى العظيم ، كان هو نفسه الحاكم السياسى ، والقائد العسكرى ، والرائد الاجتماعى ، والمعلم الأول (٨٥) .

ولعل هذا يبين لنا الطريق السليم لهذا النوع من التربية الذى لو فهمناه حق الفهم ، وبالتالى نفذناه وفقاً لهذا الفهم ، لأتاح فرصاً عظيمة لتعميق التغيير ، وحسن توجيهه ، هذه التربية التى نقصدها هى التربية السياسية ، لا بالمعنى الذى يريده البعض بأن تكون مجرد توعية للجماهير بالأحداث والوقائع السياسية حسب العرف المتداول ، وإنما بالمعنى الذى يجعل كل مواطن يفكر مع أقرانه فيما ينبغى عمله حتى يكون على مستوى أفضل .

فإذا أردنا تربية سياسية – مثلا – لطلاب مؤسسة من المؤسسات التربوية فإن ذلك – كما نرى – يعنى أن نفكر فى الوسائل التى نستطيع بها أن نجعل هذه المؤسسة أفضل من جميع الوجوه ، كيف نوجه البحوث لتكون عملية من جهة ، ونافعة للناس فى حل مشكلاتهم من جهة أخرى ، كيف تخدم طلابنا – لا فى الجانب الأكاديمى فحسب ، لأن هذا الجانب مفروض من الأساس ، ولكن كيف تخدمهم فى مشكلاتهم الخاصة التى قد تعترضهم ؟ ماذا نصنع من تلقاء أنفسنا دون انتظار التشريع يأتينا من خارج حدودنا فى تيسير حصول الطالب على الكتاب ؟ ... وهكذا .

إننا نود لهذا المجتمع ألا يقع فى أخطاء عهود سابقة ، فهمت التربية السياسية على أن يتبلور النشاط فى خطيب يخطب وجمهور يستمع ، وكلما كانت ألفاظ الخطبة أشد رنيناً، وكان الجمهور أعلى تصفيقاً ، كانت السياسية أخلص وأصدق لأهدافها .

إن التربية السياسية تستهدف تغيير الواقع الاجتماعى إلى ما هو أفضل ، فى إطار القيم والمصالح الاجتماعية ، إن هذا الواقع الاجتماعى ليس من الأشباح الهائمة فى ضوء القمر ، بل هو أنت وهم وهن . الواقع الاجتماعى هو حسن ونور وأكرم ومحمد وإيمان وزينب ، وإذن فلكى يتغير الواقع الاجتماعى ، فلابد أن يتغير هؤلاء ، أن يتغيروا من جهل إلى معرفة ، ومن خمول إلى نشاط ، ومن مواطنين بالقوة ، إلى مواطنين بالفعل ، ومن غيبوبة إلى وعى ، والتربية السياسية هى أن نصنع لهم هذا التغيير ، وأن نجعلهم يصنعونه بأنفسهم .

ويكاد جمهور الباحثين يتفق على أن عملية التربية السياسية تبدأ من سن الثالثة وتستمر باستمرار الحياة ، ويتحدد السلوك السياسى للفرد فى مرحلة النضج ، بدرجة ما ، بخبرات التنشئة التى يكتسبها فى مرحلتى الطفولة والمراهقة ، وهكذا تسير التربية السياسية وفقا لما يلى [٨٦] :

أ – مرحلة الطفولة : حتى يتسنى للنظام السياسى أن يبقى عبر الزمن ، وأن يؤقلم ذاته للظروف المتغيرة ، فلا معدى عن الاهتمام بالتربية السياسية للنشء ، إذ يؤلف الأطفال جزءاً من المجتمع السياسى ، ولذلك فهم يكتسبون نظم القيم والمعتقدات السياسية السائدة فى هذا المجتمع ، والتى من شأنها أن تؤثر على سلوكهم السياسى فى مرحلة النضج ، وهى المرحلة التى تدعو المواطنين إلى القيام بأدوار معينة فى العملية السياسية .

ب – مرحلة المراهقة : أولى الباحثون هذه المرحلة قدراً كبيراً من الاهتمام لأكثر من سبب ، فمن ناحية يبدأ معظم الأفراد خلالها تحمل بعض واجبات المواطنة مثل الاشتراك فى التصويت وأداء الخدمة العسكرية ، ومن ناحية أخرى يتعلم الفرد أثناءها قيماً وأفكاراً سياسية جديدة يمكن أن تتناقض مع قيم الأسرة ، وفضلا عن هذا وذاك ، قد تشهد هذه المرحلة اتجاه المرء إلى رفض نماذج السلوك التى نشأ على احترامها فى مرحلة الطفولة ، إذ يشعر بعجز الوسط الذى يعيش فيه عن فهمه فيتمرد عليه [٨٧] .

ج - مرحلة النضج والاعتدال : لم تنل هذه المرحلة اهتماماً ملحوظاً من جانب دارسى التربية السياسية على اعتبار أن سلوك الفرد فى مرحلة النضج يتحدد بما تعلمه من اتجاهات ومعارف سياسية فى مرحلتى الطفولة والمراهقة . إلا أن هذا الاتجاه يغفل حقيقة جوهرية مفادها أن الأسرة لا يمكنها إعداد الفرد لمواجهة كل ما تتطلبه حياته فى مرحلة النضج ، خاصة وأنها لا تستطيع أن تتوقع الأدوار التى قد يتعين عليه أداؤها خلال المرحلة المذكورة (٨٨) .

ومن منظور إسلامى تصور " القريشى " أن التربية السياسية فى إطار النظام الإسلامى السياسى تقوم على أربع فئات من المقومات :

١ - مقومات تربية الوعى بالهوية وتكوين الانتماء .

٢ - مقومات التربية القيادية .

٣ - المقومات التربوية للمشاركة السياسية .

٤ - المقومات التربوية للمعارضة .

ولما كنا سنتناول فى فصول تالية قضايا تتصل " بالهوية " و " السلطة " و " المعارضة " ، فسوف نقتصر حاليا على الفئة الثالثة والتى نعتبرها بالفعل جزءاً أساسياً من التربية السياسية .

وهنا نجد أن دراسة ما تتطلبه المشاركة السياسية من مقومات تربوية يمكن أن تتجزأ إلى مستويين (٨٩) :

أولا : المقومات التربوية العامة ، وتشمل :

١ - تربية الإحساس بالمسئولية العامة لدى المواطن ، وهذا الجانب نفسه يستلزم:

- ترسيخ قيمة المسئولية العامة لدى الفرد .
- ترسيخ فكرة الواجب قبل الحق ، ولدعم هذه الفكرة تربوياً تعتمد التربية السياسية فى هذا المنظور الإسلامى على :

* ترسيخ مفهوم الثواب الإلهى .
* التثقيف بمفهوم الواجبات العينية والواجبات الكفائية .
* التنبيه إلى دور الواجب فى توفير الحق .

٢ – التربية على الطاعة السياسية .
٣ – نموذجية التطبيق السياسى وسلوكيات جماعة السلطة كوسيط مرب .

ثانيا : المقومات التربوية النوعية ، وتشمل :
أ – فى الانتخابات واختيار القيادة .
ب – فى تطبيق القوانين .
ج – فى حفظ الأمن السياسى العام .
د – فى تحقيق الأمن المعاش والتنمية الاقتصادية .

الهوامش

١ - Azmy A. El Bashandy : Education in the service of the political theory of the state, un upulished paper presented to the second sientific conference of Egyptian Postgraduate Abroad, 8 - 13 Marsh 1980, at the Egyptian Education Bureau, London, 1980, P. 3.

٢ - Gabriel Almond and Sidney Verba, eds: The civic culture revisited, Boston, Little Brow & Co, 1980, P.5 .

٣ - مهرى دياب : المضمون السياسى للتعليم ، مرجع سابق ، ص ٣٥ .

٤ - المرجع السابق ، ص ٤٠ .

٥ - Trimberger, E.K: Revolution from above. Transaction Books , New Jersey, 1978, P.110.

٦ - جون ديوى : الديمقراطية والتربية ، ترجمة متى عقراوى وآخرون ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ، ١٩٥٤ ، ص ١٩ .

٧ - مقدمة عثمان خليل عثمان لكتاب ساباين ، تطور الفكر السياسى ، ج ١ .

٨ - أرسطوطاليس : السياسة ، ترجمة أحمد لطفى السيد (عن الفرنسية) ، الدار القومية للطباعة والنشر ، القاهرة ، د.ت ، المقدمة ص ٨١ .

٩- أحمد عبد القادر عبد الباسط : حول العلاقة الوظيفية بين التنشئة السياسية والتربية من منظور التنمية الشاملة ، مجلة العلوم الاجتماعية ، جامعة الكويت ، العدد الرابع ، السنة السادسة ، يناير ١٩٧٩ ، ص ٣٠ .

١٠- المرجع السابق ، ص ٣١ .

١١- محمد على محمد : أصول الاجتماع السياسى ، ص ١٧٥ .

١٢- المرجع السابق ، ص ١٧٦ .

١٣- Renshon,s " Political Socializtion, in M, Jaw Kesworth (Ed) Encyclopedia of Government and Politics, Vol, 1992, PP.443 - 470.

١٤- ضحى عبد الغفار المغازى : الثقافة السياسية للمرأة الريفية ، دراسة انثروبولوجية ، فى : الثقافة السياسية فى مصر .. ج١ ، ص ٣٩٠ .

١٥ - كمال المنوفى : التنشئة السياسية للطفل فى مصر والكويت ، مرجع سابق ، ص ٤٠ .

١٦- Norman Adler and Charles Harrington eds. The Learning of Political Behavior, New York, Folesman, 1979, P.70 .

١٧- كمال المنوفى : التنشئة السياسية فى الأدب السياسى المعاصر ، ص ٩ .
١٨- المرجع السابق ، ص ١٠ .
١٩- السيد عبد الحليم الزيات : التحديث السياسى فى المجتمع المصرى ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ، ١٩٩٠ ، ص ١٤٢ .
٢٠- المرجع السابق ، ص ١٤٣ .
٢١- عبد الفتاح أحمد حجاج : التربية والتنمية السياسية ، ص ٨٣ .
٢٢- فيصل السالم : أساسيات التنشئة السياسية الاجتماعية ، جامعة الكويت ، ١٩٨١ ، ص ٢٤.
٢٣- المرجع السابق ، ص ٢٥ .
٢٤- عبد الفتاح حجاج ، مرجع سابق ، ص ٨٧ .
٢٥- محمد على محمد : أصول الاجتماع السياسى ، السياسة والمجتمع فى العالم الثالث ، ج٣ ، التغير والتنمية السياسية ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، ١٩٨٦ ، ص ٢٦٥ .
٢٦- المرجع السابق ، ص ٢٦٦ .
٢٧- فيصل السالم : أساسيات التنشئة السياسية الاجتماعية ، ص ٣٤ .
٢٨- المرجع السابق ، ص ٣٥
٢٩- هاينز يولاو : فن السلوك السياسى ، درا الآفاق الجديدة ، بيروت ، د.ت ، ص ٩ .
٣٠- المرجع السابق ، ص ١٣ .
٣١- المرجع السابق ، ص ١٥ .
٣٢- المرجع السابق ، ص ٨٨ .
٣٣- السيد عبد المطلب أحمد غانم : المشاركة السياسية فى مصر ، رسالة دكتوراه ، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، جامعة القاهرة ، ١٩٧٩ ، ص ٣٧ .
٣٤- محمد على محمد ، التغير والتنمية السياسية ، ص ٢٣١ .
٣٥- عثمان عبد المعز رسلان : التربية السياسية عند جماعة الأخوان المسلمين ، ص ٥٨ .
٣٦- ناهد رمزى ، الرأى العام وسيكولوجيا السياسة ، ص ٧٧ .
٣٧- المرجع السابق ، الصفحة نفسها .
٣٨- معتز سيد عبد الله : الاتجاهات التعصبية ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، سلسلة أعلام العرب (١٣٧) ، مايو ١٩٨٩ ، ص ١١ .
٣٩- المرجع السابق ، ص ١٦ .
٤٠- المرجع السابق ، ص ١٧ .
٤١- ناهد رمزى : الرأى العام وسيكولوجيا السياسة ، ص ٧٩ .
٤٢- المرجع السابق ، ص ٨٠ .

٤٣- فاروق عبد السلام : التنظيم المعرفى للشخصية عند روكتيش ، فى : سعيد إسماعيل على (محرر) الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، المجلد الخامس ، ١٩٧٨ ، ص ٢٣٠ .
٤٤- المرجع السابق ، ص ٣٥٠ .
٤٥- سليمان خلف : الانثروبولوجيا السياسية ، حوليات كلية الآداب ، جامعة الكويت ، الحولية ١٢ ، الرسالة ٧٩ ، ١٩٩١ ، ١٩٩٢ ، ص ٥٢ .
٤٦- المرجع السابق ، ص ٥٤ .
٤٧- موريس دوفرجيه : مدخل إلى علم السياسة ، ص ٢١ .
٤٨- المرجع السابق ، ص ١٠٣ .
٤٩- حسن صعب : علم السياسة ، ص ٢٢٨ .
٥٠- المرجع السابق ، ص ٢٢٩ .
٥١- عزيزة محمد السيد : البناء النفسى للنشيطين سياسياً ، فى : الثقافة السياسية فى مصر ، ٢ ج١، ص ٤٨٢ .
٥٢- المرجع السابق ، ص ٤٨٤ .
٥٣- المرجع السابق ، ص ٤٨٥ .
٥٤- إبراهيم بيومى مدكور (محرر) : معجم العلوم الاجتماعية ، الهيئة المصرية للكتاب ، القاهرة ، ١٩٧٥ .
٥٥- خيرى على إبراهيم عبد العزيز : دور مادة التاريخ فى إنماء التربية السياسية لطلاب الصف الأول الثانوى ، دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، ١٩٨٥ ، ص ٨٥ .
٥٦- إسماعيل على سعد : علم السياسة ، دار المعارف الإسكندرية ، ١٩٨٥ ، ص ٣٦٨ .
٥٧- سلوى حسنى العامرى : اسطلاع رأى الجمهور المصرى فى الأحزاب والممارسة الحزبية، فى (الثقافة السياسية فى مصر) ، ج٢ ، ص ١٣٥٨ .
٥٨- حنان مصطفى كفافى : التنشئة السياسية لمرحلة التعليم الأساسى ، ص ٤٣ .
٥٩- قبارى محمد إسماعيل : علم الاجتماع السياسى ، منشأة المعارف الإسكندرية ، ١٩٨٠ ، ص ٢١٢ .
٦٠- Pye S.Verba : Political Culture and Political Development, Princeton, Princeton Univ Press, 1969, P.131.
٦١- على شريعتى : العودة إلى الذات ، ترجمة إبراهيم الدسوقى شتا ، الزهراء للإعلام العربى، القاهرة ، ١٩٨٦ ، ص ١٥٤ .

٦٢- باولوفررى : تعليم المقهورين ، ترجمة يوسف نور عوض ، دار القلـم ، بيروت ١٩٨٠ ، ص ٣١ .
٦٣- حسن طنطاوى فراج : الوعـى السياسـى لـدى طـلاب المرحلـة الثانويـة فـى مصـر رسـالة ماجستير ، تربية عين شمس ، ١٩٩٢ .
٦٤- محمد إبراهيم محمد أبو خليل : التنشئة السياسية لطـلاب المرحلـة الثانويـة الفنيـة بمحافظـة البحيرة ، ص ٤٢ .
٦٥- صالح حسن سميع : أزمة الحرية السياسية فى الوطن العربى ، الزهراء للإعلام العربـى ، القاهرة ، ١٩٨٨ ، ص ص ٤٧٧ - ٤٨١ .
٦٦- حسن طنطاوى : الوعى السياسى لدى الطلاب المرحلة الثانوية ، ص ٥٧ وما بعدها .
٦٧- سيد أحمد عثمان ، المسئولية الاجتماعية ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٣ ، ص ١٢.
٦٨- فايز بكتاش : مفهوم التخلف السياسى فى العـالم الثـالث ، مجلـة العلـوم الاجتماعيـة ، العـدد الثالث ، م١٣ ، خريف ١٩٨٥ ، ص ٤٥ .
٦٩- المرجع السابق ، ص ٤٦ .
٧٠- المرجع السابق ، ص ٤٩.
٧١- Good, Carter, Dictionary of Education, 3rd Ed, New York, Mecraw. Hill Book & Company, 1973, P.428.
٧٢- أحمد أمين عطا : التربية السياسية للطلائع فى جمهورية مصـر العربيـة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ١٩٧٤ ، ص ٩٢ .
٧٣- أيدجارفور وآخرون : تعلم لتكون ، ترجمة حنفى بن عيسى ، اليونسكو ، الشركة الوطنيـة للنشر والتوزيع ، الجزائر ، ١٩٧٦ ، ص ٢١٥ .
٧٤- عثمان عبد المعز رسلان : التربية السياسية عند جماعة الاخوان المسلمين ، ص ٥١ .
٧٥- Entwistle H., Political Education in a democracy, London, Routledge & Kegan Paul, 1971, P. 103 .
٧٦- Ellenshautz: The Political Education of High School Studen's in : Byron Massilas (ed) Political Youth, Traditional schools, National and Internaional Perspectives. New Jersy, Printice Hall, 1972, P. 64.
٧٧- أ.أ. فيدوسييف : السياسة كموضوع للدراسة الاجتماعية ، ترجمة زياد الملا ، ص ٩٣ .
٧٨- مالتيفا بايكوفا : تربية الجماهير ، المنهج والأساليب ، دار نشر وكالة نوفوستى ، موسكو ، ١٩٧٥ ، ص ص ، ٨ ، ٩ .

٧٩- رئاسة الجمهورية ، المجالس القومية المتخصصة ، تقرير المجلس القومـى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، الدورة الرابعة ٧٦ - ١٩٧٧ ، ص ١٣ .
٨٠- عثمان عبد المعز رسلان : التربية السياسية عند جماعة الأخوان المسلمين ، ص ٥٥ .
٨١- عبد اللطيف محمود محمد : أثر الممارسة الجزبية على حركة التعليم فى مصـر فـى الفترة من ١٩٢٣ - ١٩٥٢ ، رسالة ماجستير ، تربية عين شمس ، ١٩٨٤ ، ص ٧٨ .
٨٢- جون ديوى : التربية فى العصر الحديث ، ترجمة عبد العزيز عبد الحميد ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، د.ت ، ص ١٦١ .
٨٣- Adams d * Others : Education in Developing Areas, David Mc Kay, New York, 1975, P.44.
٨٤- زكى نجيب محمود ، مجتمع جديد أو الكارثة ، دار الشروق ، بيروت ، ١٩٧٨ ، ص٨٤.
٨٥- سعيد اسماعيل على : الأبعاد التربوية للتغير الثقافى فى المجتمع السعودى ، الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس ، دار الثقافة ، القاهرة ، ١٩٧٧ ، م٤ ، ص ١٤١ .
٨٦- كمال المنوفى : التنشئة السياسية فى الأدب السياسى المعاصر ، ص ١٤ .
٨٧- المرجع السابق ، ص ١٥ .
٨٨- المرجع السابق ، ص ١٦ .
٨٩- على القريشى : دراسة تحليلية لمقومـات التربيـة السياسـية فـى ضـوء القـرآن والسـنة ، ص ٢٧٧ وما بعدها .

الفصل الخامس

وسائط التربية السياسية

مقدمة :

إذا كانت التربية السياسية تعنى عملية إكساب الإنسان منذ بداية وعيه القيم والاتجاهات والمعارف والممارسات اللازمة للمشاركة السياسية ، فإن ذلك يعنى أن هذه العملية تتم عن طريق " أجهزة " أو " مؤسسات " أو " وسائط " ، أو غير هذا من تسميات كلها تشير إلى " هيئة " ، مهما تحددت وظيفتها بهذه المهمة أو تلك ، إلا أنها بشكل أو آخر تسهم بدور ملحوظ فى التربية السياسية سواء بطريق مباشر أو غير مباشر .

كذلك تركز معظم نظريات التنمية السياسية على ضرورة إنشاء مؤسسات حديثة لكى تتم عملية التنمية السياسية ، وينتقل المجتمع إلى طور التحديث ، وتستند هذه المقولة إلى افتراض أساسى ، يرى أن الصراع عملية دائمة فى المجتمع حتى إن تلك الدول التى حققت درجة عالية من التنمية السياسية لا تتميز – كما يتصور البعض – بغياب الصراع من حيث أشكاله ودوره ، فالمؤسسات تقدم إطارا للعملية السياسية ، سواء فى جانبها السلطوى أو غير السلطوى . وتنطلق هذه المسلمة من استقراء خبرة المجتمع الأوربى وتعميمها على حركة التطور البشرى [1] .

ويعد " هنتنجتون " عالم السياسية الأمريكى أبرز من ركز على عملية بناء المؤسسات كعملية أساسية لتحقيق التنمية السياسية ، حيث يرى أن عملية التحديث ، وما تفرزه من تعبئة اجتماعية ، ثم حراك اجتماعى ورغبة فى المشاركة السياسية تستلزم بالضرورة إنشاء مؤسسات سياسية ، تتواءم مع هذه المتغيرات الجديدة ، وتسعى لاستيعابها بصورة سليمة ، حيث أن المؤسسات التقليدية – طبقا له – تكون غير كافية لاستيعاب هذه التغيرات ، فالمؤسسية عند هنتنجتون وسيلة أساسية للانتقال إلى المجتمع الحديث ، وتعنى بصورة أساسية تمايز الوظائف السياسية ، وتخصص الأبنية أو المؤسسات التى تمارس من خلالها هذه الوظائف . أما " كارل دويتش " ، فإنه يركز على عملية التعبئة الاجتماعية الناتجة عن تزايد عملية الاتصال السياسى ، على أساس أن عملية التعبئة لا يمكن مواجهتها من خلال المؤسسات التقليدية بل لابد من إنشاء مؤسسات حديثة تلائم هذه التغيرات وحتى

نفس الفكرة التى يركز عليها هنتنجتون مع اختلاف أسباب الحراك الاجتماعى عند هنتنجتون عن القضية الاجتماعية عند دويتش [٢] .

وفى دراستنا هنا نحن لسنا معنيين بالمؤسسات السياسية على إطلاقها وإنما بالمؤسسات السياسية وغير السياسية التى تقوم بدور واضح فعال فى التربية السياسية .

ومن هنا فسوف تقتصر مناقشاتنا على المؤسسات التالية : الأسرة / المؤسسة التعليمية / الأحزاب السياسية / أجهزة الإعلام / الرأى العام .

الأسرة :

الأسرة مؤسسة اجتماعية تمثل الجماعة الأولى للفرد ، فهى أول جماعة يعيش فيها الطفل ، ويشعر بالانتماء إليها ، وبذلك يكتسب أول عضوية له فى جماعة ، فيتعلم فيها كيف يتعامل مع الآخرين فى سعيه لإشباع حاجاته ، وتحقيق مصالحه من خلال تفاعله مع أعضائها . ولا نغالى إذا قلنا أن نمط عضويته فى جماعة الأسرة يمتد معه ، وينعكس فى طريقة ترابطه واكتساب عضويته فى الجماعات الأخرى التى تقابله كلما ازداد نشاطه ، واتسع نطاق تفاعله مع المجتمع ، مثل جماعة اللعب ، والجماعة المدرسية ، وجماعات العمل وغيرها [٣] .

وإذا كانت الأسرة فى تصنيف العلوم " وحدة اجتماعية " ، فإنها لا تدخل بشكل أصيل فى المدارس السياسية ، لذلك يندر أن تتضمن كتب مبادئ العلوم السياسية فصلاً عن الأسرة [٤] .

وإذا كانت مرحلة " السلوكية " التى مرت بها العلوم السياسية فى الستينات قد ركزت على السلوك السياسى للفرد كوحدة للتحليل ، فإنها لم تتطرق رغم ذلك للأسرة ولا للجماعة السياسية .

وقد امتد هذا الاستبعاد للأسرة من موضوعات علم السياسة إلى العلوم البينية المرتبطة به ، فعلى الرغم من اهتمام علم الاجتماع بالأسرة كوحدة للتحليل ، نجد أن علم الاجتماع السياسى لا يدرسها ، بل يدرس بالأساس توجهات الفرد وسلوكه – النخبة السياسية – الأحزاب – الأيديولوجية ... وغيرها من الموضوعات ، وتندر الكتابات التى

تربط الأسرة كوحدة اجتماعية بالسلوك السياسى ، أما الكتابات التى تتناول هيكل السلوك داخل الأسرة فتبقى أساساً كتابات اجتماعية لا تربط ذلك بالسلوك للفرد وقيمه السياسية .

أما علم الأنثروبولوجيا السياسية ، وبرغم محورية الأسرة كتنظيم اجتماعى من الدراسات الأنثروبولوجية ، خاصة الأسرة فى المجتمعات التقليدية ، فإنه يدرس : القبلية – الرموز السياسية للجماعة – دور الدين فى المجتمع – أنواع القيادات – التقليدية – توزيع القوة ، وحتى علاقات التبعية فى النظام الدولى المعاصر ، دون أدنى تناول لدراسة الأسرة التى تبقى أسيرة الدراسات الأنثروبولوجية الأصيلة (٥) .

والحق أن الأسرة لا تقوم فقط ببعض الحماية للطفل فى فترة عدم نضجه البيولوجى ، بل إنها أيضا المؤسسة التى تقدم للطفل تطبيعاً اجتماعياً أوليا وتربية أولية . والتطبيع الاجتماعى ببساطة هو العملية التى يتكيف فيها الفرد مع بيئته الاجتماعية ويعرف فيها بأنه متعاون وعضو فعال فى المجتمع (٦) .

والتطبيع الاجتماعى فى الأسرة أكبر من أن يكون مجرد مسألة تتصل بالتدريب المنزلى ، وتعلم قواعد قليلة ، وتقبل أو رفض عقوبات أسرية ، وهو بداية امتصاص الذات لثقافة مجتمع الأسرة ، والتى ستستمر خلال حياة الفرد ما لم يعان من انسلاخ جزئى أو كلى عن تلك الثقافة ، وحقيقة أن منزله أو أسرته قد يساعدانه على هذا الانسلاخ ، ومع ذلك فالحقيقة أيضا هى أن مجموعة أفكار ومعتقدات وخبرات الوالدين قد تعمل ضد هذا الامتصاص . وكثير من الأطفال لا يصلحون لمجتمعهم نتيجة التعليم الذى يقدمه الوالدان ، أو نتيجة نقص فى هذا التعليم ، كما أن علاقات الأدوار المطلوبة فى المجتمع قد لا توجد كلية فى البيت ، ليس بالضرورة لأنه بيت " سئ " بالمعنى العام المقبول للكلمة ، بل لأن معتقدات الوالدين محدودة ومقيدة . وقد يطور صراع فى الولاءات ، فى الطفل من خلال التطبيع الاجتماعى المبكر مما يؤدى إلى تضارب فى المشاعر والعلاقات . وربما لا يمكن تجنب المشاعر المتضاربة فى الحب والكراهية ، والولاء والتمرد ، وهكذا ، ولكن فى الإمكان التغلب على هذه المشاعر المتضاربة بواسطة أفراد الأسرة إذا ما بقيت هذه المشاعر المتضاربة فى إطار الأسرة . ومع ذلك فإذا ما وضعت هذه المشاعر فى مواجهة المجتمع فإن هناك خطراً جسيماً من عدم الانسجام الكامل للفرد وإرباكه فى تطوير مشاعره الأسرية والاجتماعية (٧) .

وفى إطار السلطة الأبوية يحدث خلط بين الأجيال ، ونتيجة لذلك يختلط الأمر على الوالدين بالنسبة للأنماط المتصارعة التى يعرضها المجتمع عليهم ، ولذلك يصبحون غير منسقين فى تربية أطفالهم وغير قادرين على تقرير " ما هو أفضل لهم " . ويؤدى الاختلاف من أسرة إلى أخرى فى هذا المجال الخاص بالسلطة إلى صراع لأنه يتضمن نقاطاً حقيقية للنقاش بالنسبة للأطفال . وبالإضافة إلى ذلك يقدم المعلمون فى حجرة الدراسة وقوداً إضافياً للأطفال خلال فترات المناقشة المفتوحة والنقد الاجتماعى . وليس هذا انتقاصاً من مثل هذه المناقشات ، بل إنه مجرد محاولة للتعرف على أسباب الصراع المتزايد والخلط (٨) .

وقد بيّن التحليل النفسى أن الأهل يؤثرون على قسط مهم من الظواهر اللاواعية . إن عملية التكيف مع المجتمع تبدأ منذ الولادة ، عندما يكون صغير الإنسان أضعف جسدياً من صغير الثدييات الأخرى ، ولكنه أكثر تطوراً من الناحية الثقافية ، وهذا التناقض الجسدى سيكون مصدر التضارب الأساسى فى التطور النفسى البشرى (٩) . وبما أن الولد يكون ارتباطه بأهله أشد وثوقاً من أى حيوان فتى ، فإنه يكون متعلقاً بهم تعلقاً شديداً . إن الصفة الأولى تجعل منه الحيوان الأكثر اجتماعية ، أى الأكثر ارتباطاً بسلالته . وتكون التبعية والعلاقات الاجتماعية محسوسة أولا إزاء الأهل بشكل تكون معه العلاقات اللاحقة مبنية إلى حد ما على صور العلاقات الأسرية .

ولقد وصف الأنثروبولوجيون ، دون الرجوع إلى التحليل النفسى ، التأثير الذى يتركه السلوك المحسوس للأهل إزاء الأولاد الصغار على المواقف الاجتماعية للناس والمعايير التى تنجم عن ذلك ، وهكذا يفسر جوفرى جورير *Geoffrey Gorer* تناوب حقب السلبية وحقب التفجر الكبير جداً فى الشخصية الروسية بواسطة حياة الأطفال الرضع ، الذين تتركهم أمهاتهم الريفيات فى البيت للذهاب إلى العمل بعد أن تقمطهم بشدة حتى لا يقوموا بحماقات ، وعند عودتهن ، يفككن قماطهم ، وينظفنهم ، ويعطينهم ليأكلوا ، ويداعبنهم فى الحركة والفرح . هذا التناوب بين الجمود فى الوحدة والفرح الكبير ينطبع بقوة فى الذاكرة اللاواعية ، ويتكرر هذا فى حياتهم المقبلة (١٠) .

وتأتى مسئولية الأسرة فى تربية أبنائها سياسياً من أمور ثلاثة هى (١١) :

١ - من مسئوليتها القانونية والدستورية فى عملية التربية والتنشئة لأطفالها ، فقد نصت المادة رقم (١٠) من الإعلان العالمى لحقوق الإنسان الصادر عن الأمم المتحدة "

بوجوب منح الأسرة أوسع حماية ومساعدة ممكنة ، إذ أنها الوحدة الاجتماعية الطبيعية والأساسية فى المجتمع بحكم تأسيسها وأثناء قيامها بمسئولية رعاية وتثقيف الأطفال القاصرين " ، وأكد الإعلان ذاته فى مادته (٢٦) أن " للآباء الحق الأول فى اختيار نوع تربية أولادهم " ، كما أكد الدستور المصرى فى مادته رقم (٩) أن الأسرة أساس المجتمع ، قوامها الدين والأخلاق والوطنية ، وأوجب فى مادته رقم (١١) كفالة الدولة لها ، وللتوفيق بين واجبات المرأة نحو الأسرة وعملها فى المجتمع " .

٢ - من استقراء الواقع الفعلى لأفراد المجتمع من الناحية السياسية كما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات والتى توضح ما يلى [١٢] :

أ - وجود نوع من اللامبالاة السياسية بين الأفراد داخل المجتمع المصرى .

ب- انخفاض درجة المشاركة السياسية بين الجماهير ، نتيجة العلاقة السلبية بين الشعب والحكومة .

ج - معاناة الجيل الحاضر من قلة الثقافة ، وضعف الانتماء الوطنى ، والميل للتسيب ، والرغبة فى الهجرة ، واللامبالاة بالمشكلات .

د - وجود فراغ سياسى كبير بين الأفراد وقلة امتلاكهم الحس السياسى والوعى القومى بالقدر الذى يمكنهم من المشاركة فى أحداث المجتمع ، مع افتقادهم للرؤية الواضحة بما يتخذ من إجراءات سياسية سواء أكان ذلك على المستوى المحلى أم المستوى الإقليمى أم على المستوى الدولى.

هـ - قلة وضوح الفكر القومى المصرى أمام الشباب ، والتعرض لعمليات الاستقطاب ، وقلة الانتماء لفكر معين .

٣ - من الدراسة التى أكدت أن الواقع الثقافى لأبنائنا سئ للغاية ، وبناؤهم الثقافى هش ضعيف إلى حد مقلق يؤذن بالانهيار ، فعندما يكون الحديث عن (٤٠٪) من عدد سكان مصر ، فإنه ليس من الأمانة أن نخدر أنفسنا بابتسامات التفاؤل ، ونهرب من مواجهة الواقع ، بل لابد من استنفار اجتماعى وسياسى شامل لكل الأجهزة والمؤسسات إذا أردناه بناء حقيقياً لأبنائنا [١٣] .

ولابد أن نعترف بأن دور الأسرة من الناحية الواقعية فى مصر وفى معظم أرجاء الوطن العربى محدود فى عملية التربية السياسية المباشرة ، حيث أن هناك دورا غير مباشر يعود إلى أسلوب التربية الذى تسلكه الأسرة فى تربية أبنائها مما يكون له أثره فى سلوكه السياسى ، فإذا كانت الأسرة تربى الأبناء بأسلوب ليبرالى ، فإن ذلك يساعدهم على الإيمان بقيم الحرية والمشاركة بينما تؤدى سيادة التسلطية على الأبناء إلى انزوائهم وسلبيتهم ، فعلى سبيل المثال يرى " كونفوشيوس " أن حب الأمير هو امتداد لحب الأم وأن الولاء السياسى للنظام الحاكم يعتبر انعكاسا للولاء للأسرة . كذلك أثبتت كثير من الدراسات أن معظم الأشخاص الذين لديهم صورة إيجابية عن الأب تنعكس كما هى على أشكال السلطة وخاصة الرئيس ، وتؤكد معظم الدراسات أيضا على أن الشخصية المسيطرة تتكون نتيجة لعلاقات أسرية ديكتاتورية لا يوجد فيها أى حوار والعكس صحيح [١٤] .

وقد قام أحد الباحثين بدراسة لمعرفة تأثير شخصية الأب المتسلط على أبنائه ، وقد توصل إلى أن الأب المتسلط يساعد على تكوين شخصيات متسلطة . ولقد قامت دراسة أخرى لمعرفة هل توجد علاقة بين العلاقات الأسرية والمشاركة الأسرية فى المجتمع ؟ وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن الأفراد الذين يتمتعون بحرية الرأى والمشاركة فى اتخاذ القرار فى الأسرة يقبلون دائما على الإسهام والمشاركة فى الحياة السياسية ، أما الأفراد الذين لا يستطيعون مشاركة العائلة فى اتخاذ القرارات فهم غير قادرين على المساهمة والمشاركة فى الحياة السياسية .

ومن الملاحظ أن تغيرا واضحا قد بدأ يطول قيمة الطاعة فى الأسرة العربية تلك القيمة التى يستند إليها إلى حد كبير السلوك السياسى للمواطن . وقد استندت حدود قيمة الطاعة ومعانيها فى المجتمع العربى إلى التصورات التى جعلت من " الجماعية " و " الشرف " سمات قيمية مميزة للأسرة العربية ، ولذلك كانت طاعة المرأة للرجل والصغير للكبير ، أى المعولين للعائلين خيارا عاقلا وضروريا فى آن واحد يبرره الاحتياج إلى الإعالة وإلى التوجيه والنصح أيضا فى مجتمع يحتكر فيه الرجال والكبار الخبرة والدراية بشئون العالم ، ويسيطرون على فرص الحياة ونوعيتها فيه [١٥] ، وفى ظل سياقات اجتماعية مغايرة تسمح بتعدد جهات التنشئة الاجتماعية (العائلة ، المدرسة ، وسائل الإعلام .. الخ) ، وبتعدد مصادر الخبرة والدراية ومصادر الحصول على فرصة حياة عن طريق آخر غير طريق الأسرة ، كان من المنطقى أن تختلف أشكال العلاقة بين الرجل

والمرأة وبين الكبار والصغار والقيم التى تنظمها . ويترجم هذا تحديداً وبالدقة مجمل التغيرات الاجتماعية التى شهدتها المنطقة العربية فى العقود الأربعة الأخيرة والتى أدت إلى أشكال أقل وطأة من طاعة المرأة للرجل ومن طاعة الصغار للكبار ، فتشير دراسة أنثروبولوجية لمجتمع النخبة فى مدينة جدة إلى أن مفهوم الطاعة عند المرأة قد بدأ فى التغير تجاوباً مع ظروف التغير التى تعم المجتمع ككل ، وأن هذا التغير أو التعديل حدث فى المقام الأول على مستوى السلوك والواقع ، فهناك بوادر لاختلاف تصرف الزوجات عن إرادة الأزواج والتصرف فى علاقاتهن بشكل من الحرية النسبية لم تكن تحلم به أمها ، فالزوجة الآن تخرج من البيت للزيارات وللتسوق دون أن ترجع فى ذلك إلى زوجها كما كانت تفعل أمها ، ومع ذلك فإن استقلاليتها فى الحركة خارج المنزل تظل فى التحليل الأخير مقيدة من جانب زوجها وكذلك أبيها (١٦) .

ويؤكد باحثون على أن الأسرة يمكن أن تشجع الطفل على المشاركة السياسية عندما يكبر إذا أشركته فى ما تتخذه من قرارات تخصها . كما لوحظ أن الوالدين النشيطين سياسياً أو ذوى المكانة الاجتماعية والاقتصادية المرتفعة يكون أولادهم إيجابيين سياسيا(١٧).

وقد لاحظ باحثون كذلك أن ثمة علاقة ارتباط بين آراء الشباب السياسية وما مروا به من خبرات فى فترة طفولتهم . وهنا أشار كل من الموند و باول *Almond & Powell* إلى أن الخبرة المبكرة بالمشاركة تجعل الفرد يحس بالكفاءة السياسية وتمده ببعض المهارات الضرورية للتفاعل السياسى ، وهذا من شأنه أن يرجح مشاركته الفعالة فى النظام السياسى بعد أن يبلغ سن الرشد .

ومن المرجح كذلك أن تسهم الاتجاهات العامة نحو النشاط السياسى فى ترك أثر فعال لدى الأطفال . وتشير دراسات أمريكية إلى أن الأطفال يتجهون إلى الحزب الجمهورى أو الديمقراطى فى كثير من الأحيان وفقا للانتماء الحزبى للأبوين (١٨) .

وقد اتضح أن الحماية الزائدة للأبناء وشدة الخوف عليهم ، ومحاولة إبعادهم عن الاختلاط بغيرهم أو فرض قواعد صارمة عليهم يغرس فيهم اتجاهات سلبية نحو السلطة السياسية ، بل ويعمل على تزييف اتجاهاتهم ويولد لديهم مشاعر الكراهية نحو السياسيين والنظر إلى السياسية على أنها مجال خداع وصراع ونفاق .

وتبين أن الأب إذ يعتبر أكثر أفراد الأسرة وعياً بالأمور السياسية ، ويمثل قمة السلطة داخل الأسرة ، فإن الأبناء عادة ما يربطون بين السلطة فى المنزل والسلطة

السياسية فى المجتمع ، فضلا عن أن الأب يعد من المصادر الأساسية للمعلومات والمعارف السياسية [١٩] .

وهناك أربع مفهومات أساسية تشير إلى العمليات التى يمر بها الطفل فى نموه السياسى فى المجال المعرفى والمجال الوجدانى وهى [٢٠] :

١ - عملية التسييس ، وتشير إلى تعلم الأطفال حقيقة وجود سلطة خارجية للكبار فى الأسرة وفى المدرسة بسرعة فائقة .

٢ - عملية الشخصنة ، وتتعلق بوعى الصغار بالسلطة السياسية ممثلة فى الأفراد من القيادات والزعامات ، خصوصاً الشخصيات السياسية والهامشية كرئيس الجمهورية ورجال الشرطة .

٣ - إضفاء الطابع المثالى ، ويعنى النزعة المميزة للأطفال فى صبغ قيادات السلطة السياسية والزعامات الوطنية بصبغة مثالية .

٤ - المؤسسية ، وتشير إلى تحول الأطفال إلى مفهوم مؤسسى للسلطة السياسية ، وإلى نقل الخصائص المثالية من الشخصيات القيادية إلى المؤسسات السياسية .

ويبرز الدور الخطير الذى يمكن أن تقوم به الأسرة فى التربية السياسية إذا تنبهنا إلى أن مؤسسات التعليم غالبا ما تكون خاضعة وموجهة من قبل الدولة من حيث التوجهات السياسية حتى ولو كانت مؤسسات خاصة ، بينما الأسرة مازالت الوحدة الاجتماعية الوحيدة التى بقيت فى آلياتها الداخلية خارج السيطرة المباشرة ، وهو ما يرشحها لأن تكون أقوى جبهات التنشئة الحضارية " وثقافة المقاومة " [٢١] .

وتقوم الأسرة بهذه المسئولية من خلال اللغة والحفاظ على المفاهيم الحضارية وخاصة إذا كان توجه التربية السياسية إسلامياً ، حيث تلعب اللغة فى هذا السياق دورا مزدوجاً ، الأول اتصال إدراكى ، والثانى : رمزى ، كما تمثل الأسرة إطاراً لرموز المواجهة المادية والسلوكية الأخرى ، والتى تمثل درعاً دفاعياً فى مواجهة الرموز التى تستخدمها السلطة بشكل مستمر ويتحدد بهدف توجيه الوعى الجماهيرى وامتصاص المعارضة . وتؤدى هذه الأدوات المختلفة ، بجانب أثر هيكل الأسرة ذاته على وعى الفرد، إلى بلورة منظومة القيم السياسية للفرد المعبرة عن الخصائص الحضارية الإسلامية ، وهى القيم التى لا تمثل مجرد مفاهيم نظرية فى الذهن تغرسها التنشئة ، بل تنعكس على السلوك

السياسى للفرد [٢٢] ، فالإطار الحضارى عبارة عن نماذج أولا للسلوك والتصرف على المستوى الجماعى والفردى ووظائف ثانيا : بمعنى أهداف لتلك النماذج السلوكية ، ثم قيم ترتفع فتحقق علاقة تجانس بين النماذج السلوكية والوظائف الاجتماعية .

وقد قدم " على راشد " خطوطاً عامة تفيد إلى حد كبير فى إرشاد الأسرة إلى حسن القيام بواجبها فى التربية السياسية ، منها [٢٣] :

١ - تهيئة جو من الحب المتزن والاحترام المتبادل بن الآباء وأطفالهم ، وأن يتسم هذا الجو كذلك بالهدوء والصفاء والروح المرحة والثقة بالطفل والتسامح معه بدرجة مناسبة ، والحرص على توثيق الصلة به عن طريق تبادل الأحاديث الودية ومشاركته فى بعض الألعاب وغيرها .

٢ - التخفيف من وطأة السلطة الوالدية على الطفل ، وعدم الإفراط فى إصدار الأوامر إليه ، أى تصبح الأوامر والنواهى أكثر مرونة ، فلا تفرض إلا إذا دعت الضرورة إليها ، مع مراعاة إمكانية الطفل فى تنفيذها ، مع الحرص على توفير المبررات المنطقية لهذه الأوامر وتلك النواهى ، وكذلك توفير مناخ مناسب من الحرية والاستقلال .

٣ - حرص الوالدين على مكافأة السلوك الحسن للطفل ، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق الكلمات الطيبة والابتسامات ، فإنجاز الطفل لعمل إيجابى معين ، مثل المساعدة فى تحضير المائدة ، أو ترتيب وتنظيم الغرفة ، ينبغى أن يقابل بالتشجيع والحوافز المختلفة . وقد تكون المكافأة لعبة أو هدية ، حيث إن هذه المكافأة يكون لها أثر فعال فى تثبيت السلوكيات المرغوبة ، وكذلك الحرص على التصدى للسلوك غير المرغوب فيه بشئ من الحزم والعطف .

٤ - حرص الوالدين على تنمية جانب الاستقلال لدى الطفل ، ويتم ذلك بتقدير واحترام شخصية هذا الطفل ، والسماح له باتخاذ بعض القرارات وعدم الإفراط فى حمايته. وأيضا عدم القيام بدلا منه بعمل ما يمكن أن يقوم به بمفرده ، وإتاحة الحرية له للتعبير عن أفكاره ، والعمل على إبعاده عن الانفعالات التى تعوق تفكيره ، مثل : القلق ، الخوف ، الغضب ، فهذا يعوده على تحمل المسئولية والاستقلال الذاتى .

٥ - حرص الوالدين على الحياة الأسرية المنظمة ، فهذا يساعد على غرس قيمة النظام فى نفس الطفل ، فالحرص على تناول الطعام فى أوقات محددة ، وكذلك النوم والاستيقاظ فى أوقات معينة ، كل هذا وغيره يجعل الطفل يخطط ليومه ، وينظم مواعيده وفترات لعبه تبعاً لذلك ، فالطفل الذى نشأ فى أسرة تهتم اهتماماً كبيراً بالنظام يتوقع له أن يحرص عليه فى الكبر .

٦ - أن يسود الجو الأسرى اعتقاد مؤداه أن العمل المتقن أساس الحياة المتقدمة ، وأن المثابرة على وإنجاز الأعمال المتقنة هدف مهم فى حياة أفراد الأسرة ، وبناء عليه يغرس حب العمل فى نفس الطفل منذ صغره ، كما أن تعوده على المثابرة فى إنجاز الأعمال ومواجهة الصعاب فى ذلك يجعله يقدر الإنجاز والعمل والالتزام عند الكبر .

٧ - كذلك ينبغى أن يسود الجو الأسرى العدالة والمساواة خاصة فى معاملة الأبناء عند إشباع حاجاتهم الأساسية ، وعدم محاباة أحد على غيره لأى سبب من الأسباب ، شعورية أم لا شعورية حتى يبث فى نفس الطفل الشعور بالعدل والمساواة لا الشعور بالحقد والكراهية نحو أحد أفراد الأسرة .

٨ - كما ينبغى أن يحرص كل من الوالدين على الالتزام بكل السلوكيات الصحيحة سواء فى الأقوال أم الأفعال لأن كثيراً من جوانب عملية التنشئة يكتسب من خلال التقمص أو التوحد مع الآباء أو الراشدين المحيطين بالطفل . ويمكن القول بأن النموذج الذى يتمثل فى تصرفات الآباء كما يتلقاها الأطفال أهم فى تشكيل سلوكهم بوجه عام من التعليمات اللفظية التى تصدر عن هؤلاء الآباء .

المؤسسة التعليمية :

إلى وقت قريب ، ظل كثيرون يميلون إلى النظر إلى المدرسة من وجهة نظر فردية بوصفها شيئاً بين المعلم والطالب ، أو بين المعلم والوالدين ، لأن أكثر ما يثير الاهتمام هو – بالطبع – التقدم الذى يحرزه طفل من معارفنا فى نموه الجسدى الاعتيادى وتقدمه فى القدرة على القراءة والكتابة والحساب ومعلوماته فى الجغرافية والتاريخ وتحسن طباعه وعاداته فى التهيئة والاستعدادات للأشياء ، وفى النظام والمواظبة ، فبمثل هذه

المعايير نقيس عمل المدرسة ، وإننا على حق فى هذا ، ومع ذلك فإن مدى نظرتنا هذه بحاجة إلى توسع ، لأن ما يريده أفضل والد لطفله يجب أن يستهدفه المجتمع لكل أطفاله ، وأى نموذج آخر للمدرسة غير هذا يكون ناقصاً وغير مقبول ، فكل ما أنجز المجتمع لنفسه قد وضع – برعاية المدرسة – رصيدا لأعضائه فى المستقبل ، والمجتمع يأمل أن يحقق أفضل الآراء عن نفسه خلال الإمكانات الجديدة التى تتفتح فى المستقبل حيث تتحد الروح الفردية والاجتماعية ، ولا يمكن للمجتمع أن يكون صادقاً مع نفسه بأى صورة من الصورة إلا إذا كان صادقاً فى تيسيره النمو التام لجميع الأفراد الذين يؤلفون ذلك المجتمع [٢٤] .

إن المجتمع لا يتكون من عدد من المؤسسات التى تعيش فى عزلة تامة عن بعضها البعض على الرغم من أن بعضها قد يكون أكثر انعزالا من البعض الآخر . ولا يمكن أيضا أن نرى المدرسة بمعزل عن بقية المجتمع على الرغم من أن بعض المدارس ستكون أكثر اندماجاً فى المجتمع كله من البعض الآخر . ولما كانت المدرسة فى مجتمعنا وفى غيره هى مؤسسة صناعية أقيمت من أجل التنشئة الاجتماعية ونقل التراث الثقافى ، فلابد من أن تكون لها علاقات بالمنظمات السياسية وشبه السياسية ، والتى توجه أشكال ووسائل التربية السياسية [٢٥] .

وكلما كبر الطفل كلما رغب أكثر وأكثر فى الاشتراك فى المسئولية المدرسية . وإذا كان على الأطفال أن يطوروا انضباطا ذاتيا فى أنفسهم وليس انضباطاً مفروضاً من الخارج فيجب عليهم أن يحصلوا على بعض الخبرة فى أساليب المناقشة والحوار التى تتصل بالديمقراطية أو المجتمع الحر ، وتبدو القوانين نوعاً ما مضايقة – إذا ما فرضت من أعلى ، ومع ذلك فإذا ما دعى التلاميذ لعمل قواعد سلوكهم الخاصة بهم ومراجعتها من وقت لآخر فستبدو تلك القوانين لهم معقولة ومقبولة بدرجة أكبر ، ولو أنها قد تبدو فى الحقيقة بعض الأحيان أكثر تشدداً أو قسوة من تلك التى يفرضها الكبار [٢٦] .

ويتعلم التلاميذ أيضا من خلال المشاركة فى المسئولية المدرسية الاحتمالات الكثيرة لفائدة ومضار السلطة والسهولة التى يستطيع أن يغير بها المتحدث البارع نغمة واتجاه مناقشة معينة ، والطريقة التى قد تحبط وتسفه بها قراراتهم الأكثر منطقية من جانب ناظر مدرسة غير متعاون . و الدروس الحقيقية للحياة تلك التى تعلم فى حجرة الدراسة ، بل تلك التى يمتصها التلاميذ من خلال المشاركة والعمل فى مجتمع المدرسة . وحتى

الإحباطات التى يقابلها الكثير منهم فى اتخاذ القرار فى المدرسة سيكون لها بالتأكيد مثيلاتها فى المجتمع الكبير عندما يصبحون أعضاء فيه .

وتذهب دراسات بورديو *Bourdieu* وباسورون *Passeron* حول البيئة المدرسية إلى أن تعلم العقيدة الأيديولوجية المباشرة تبقى محدودة بصورة عامة لأن التربية تحّيد دوما محتوى التعليم إلى حد ما ، فالنظام التعليمى يمتلك استقلالاً نسبياً بفضل خلق هيئة مهنية متخصصة منحت احتكار الوظيفة إلى حد كبير ، لكن هذه الاستقلالية تسمح فقط بإخفاء كون النظام يخدم الاتجاه الاجتماعى المحافظ تحت مظاهر الحياد والموضوعية . وبما أن المعلمين ينحدرون من البورجوازية الصغيرة التى تتناقض فى آن معا مع الطبقات الشعبية ومع الطبقات المسيطرة ، فإنهم يجدون أنفسهم معدين سلفاً لخدمة النظام الثقافى البورجوازى ، ناكرين أمام أنفسهم وأمام الآخرين أنهم يفعلون ذلك ، وأن تعلقهم المزدوج بحياد المدرسة وبالقيم الأساسية للثقافة البورجوازية يجعل منهم أفضل المساعدين لإعادة إنتاج هذه الثقافة من خلال التعليم (٢٧) .

ولا يحصل نقل الأيديولوجيا بطريقة مباشرة ، ولكن بترسيخ تصورات لا واعية من العقل الذى يهيئ للتحرك باتجاه الأيديولوجيا . يقول بورديو وباسورون أن المدرسة لا تعلم لغة ، وإنما قواعد مولدة لسلوكيات سياسية . وهكذا يمكن أن تؤدى إلى عدة آراء سياسية مختلفة ، لا بل متناقضة ، نجد خلفها تماثلا من الناحية العملية . إذن ، يطلق هذان المؤلفان تسمية " العنف الرمزى " على ما تتوصل إليه من فرض للمدلولات ، وفرضها على أنه مشروعة ، بإخفاء علاقات القوة التى تقوم عليها قدرتها .

ويؤكد ميركل *Merkl* ، وهربرت ونتر *Winter* ، أن المدرسة يمكن أن تقوم بالتربية السياسية من خلال عدة جوانب هى (٢٨) :

١ - نقل المعرفة السياسية ، إذ تعتبر عملية نقل المعارف والمفاهيم السياسية عملية على قدر كبير من الأهمية بالنسبة لدور مؤسسات التعليم الرسمية ، وللمنهج المدرسى الدور الأساسى فى هذا الصدد . ويفضل كثير من الباحثين تسمية هذا الجانب بالتنشئة المعرفية والتى تنحو نحو فهم بناء المجتمع ، ويشمل هذا المعرفة بمتطلبات المواطنة من حقوق وواجبات ، والمعرفة بالبناء الرسمى للحكومة ورؤسائها وموظفيها وأدوارهم والقيم الرسمية أو طبيعة المدخلات والمخرجات

السياسية والمعارف المكتسبة عن السلوك ، وهذا الاكتساب ربما يكون رسمياً أو غير رسمى ولكنه بصفة خاصة واقعى وذو مضمون سياسى (٢٩) .

٢ - غرس وتنمية القيم السياسية ، وهى عملية على قدر كبير من الأهمية ، وترجع أهمية القيم إلى أنها تسهم فى تكوين أحكامنا عن الأشياء ، ومثل هذه الأحكام لها علاقة بمجموعة المبادئ والمعايير التى ارتضاها المجتمع لنفسه ، ولابد من الاهتمام بالقيم وكيفية غرسها وتنميتها ، ولعل ما يساعد على ترسيخ القيم الوطنية إحساس الفرد بالأمان وتمتعه بالحماية فى وطنه عن أية انتهاكات .

ويتحمل النظام التعليمى الرسمى فى الدول النامية عبئا أكبر فى تربية الأفراد سياسياً عن نظيره فى الدول المتقدمة ، حيث تفرض قضية بناء الأمة على النظام السياسى تخفيف الدور التقليدى للأسرة ، ومن ثم مضاعفة وتكثيف دور المدارس فى غرس القيم الجديدة فى نفوس الناشئة والشباب (٣٠) .

٣ - تنمية مهارات المشاركة السياسية ، ويمكن أن يتم ذلك عن طريق (٣١) :

أ - المقررات الدراسية ، فكثيراً ما نجد بعض الموضوعات التى تعالج ضرورة مشاركة الأفراد ، وبخاصة الشباب فى عملية التنمية ، سواء كانت التنمية فى المجالات الفكرية أو الاجتماعية أو الاقتصادية أو السياسية .

ب - الأنشطة المدرسية المختلفة المصاحبة للمقررات المدرسية ، ولهذه الأنشطة الدور الأكبر ، ومن هذه الأنشطة الاتحادات الطلابية ، والمعسكرات ، الرحلات، ومجلات الحائط ، وطابور الصباح ، وتحية العلم .

وقد يبرز تساؤل عما يجعل المدرسة على درجة عالية من الأهمية فى التربية السياسية ، وهنا نجد عدداً من المبررات التى يمكن إيجازها فيما يلى (٣٢) :

- إن المدرسة تمثل بنية اجتماعية ووسطاً ثقافياً له تقاليده وأهدافه وفلسفته وقوانينه التى وضعت بحيث تتمشى وتتفق مع ثقافة وأهداف وفلسفة المجتمع الكبير التى هى جزء منه ، تتفاعل فيه ومعه ، وتؤثر فيه وتتأثر به بهدف تحقيق أهدافه السياسية والاجتماعية والاقتصادية .

- أن مقررات المدرسة إلزامية ، ومن ثم يتعرض كافة التلاميذ دون اختيار لما بها من مضمون ، ومن ثم تعتبر أداة هامة لتحقيق التواصل الفكرى والتماسك الاجتماعى فى المجتمع .
- إنها تعتبر من المؤسسات الرسمية التى توظفها السلطة السياسية فى سبيل نشر القيم العليا التى تبتغيها لدى التلاميذ .
- هذا بالإضافة إلى احتوائها الفرد لفترة زمنية طويلة سواء كان ذلك بالنسبة لليوم الدراسى أو بالنسبة لعمر المتعلم ، فتؤثر فيه وتعدل من سلوكه ، بالإضافة إلى اكتسابه المعلومات المختلفة التى تساعده فى حياته .

وتتوقف نوعية ودرجة التربية السياسية التى تقوم بها المدرسة على ما يكون عليه الأمر بالنسبة لثلاثة عناصر من مكونات المنظومة التعليمية (٣٣) :

- نوعية المدرس ، فكلما كان المدرس متمكنا من مادته العلمية ، وقريباً إلى قلوب طلابه ، وكلما كان مؤمناً بقيم النظام السياسى ، وملتزما بها فى تصرفاته ، كلما كان أكثر قدرة على غرسها فى نفوس الطلاب والعكس صحيح .
- علاقة المدرس بالتلاميذ ، فقد تكون هذه العلاقة من طبيعة سلطوية بحيث لا يجد للتلميذ أن يناقش المدرس داخل وخارج قاعة الدرس ، وهنا لا ينتظر من التلميذ أن يقبل على المشاركة السياسية ، حينما يصل إلى مرحلة النضج ويمكن أن يحدث العكس فى حالة ديمقراطية العلاقة بين المعلم والتلميذ .
- التنظيمات المدرسية ، فلكل مدرسة تنظيماتها ومجموعاتها ، ويتوقف نمو إحساس الطلاب بالإقتدار الذاتى والانتماء الجماعى على إمكانية انضمامهم إلى هذه الهياكل ومدى إسهامها فعلاً فى إدارة المدرسة .

وجدير بالملاحظة أن المدرسة تبلغ أقصى درجات الفاعلية فى التربية السياسية إذا كان ثمة تطابق بين ما تقوله وما تفعله ، ولكن حينما يوجد تناقض بين مضمون مواد الدراسة وبين تصرفات هيئة التدريس ، فلا مفر من تواضع تأثير المدرسة فى مضمار التربية السياسية ، ومثال ذلك أن تتضمن مقررات التربية الوطنية والتاريخ قيما معينة مثل الكرامة الإنسانية والمساواة بين البشر ، بينما تنطوى معاملة المدرسين للطلاب على كل شئ عدا الكرامة والمساواة .

لكن ماذا عن واقع التربية السياسية فى المؤسسة التعليمية ؟

فى مجموعة من الدراسات الأجنبية [٣٤] ، نجد دراسة أجراها دانييل ***Daniel*** (١٩٨٧) عن الاتجاهات السياسية لدى طلاب المرحلة الثانوية تبين له انخفاض مقدرة الطلاب على المشاركة السياسية وعدم احترامهم للقوانين والموظفين . وفى دراسة أخرى لإيفانس ***Evans*** (١٩٨٧) عن مشكلات الديمقراطية من خلال دراسة للمناهج الدراسية فى المدارس الثانوية ، تبين أن هناك تأثيراً للمربين والمعلمين من خلال بعض المعايير أو المحكات التى تتصل بقيمهم وآمالهم ومعتقداتهم السياسية وفلسفتهم التعليمية والتربوية وإدراكهم للمشكلات فى المجتمع الأمريكى وانعكاس هذه المتغيرات على محتويات المناهج الدراسية فيما يتصل بإكساب الطلاب بعض الخصائص التى تتمثل فى إكسابهم بعض المهارات وخصائص المواطنة الصالحة والتأثير فى كل من النواحى الشخصية والاجتماعية والاقتصادية للطالب .

وفى دراسة أجراها مايزويم ***Meeuswim*** (١٩٨٨) على عينة قدرها ٣٥٢ من طلاب المرحلة الثانوية تبين له عدم وجود وعى سياسى لدى الطلاب ، وتبين له أن ظاهرة العصيان والتمرد أكثر وضوحاً لديهم . وفى دراسة أجراها باتريكا جيرى ***Geray*** (١٩٨٩) عن الخبرة السياسية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، قام بتطبيق الدراسة على عينة قدرها خمس وثلاثون طالبا من خلال تطبيق برنامج عليهم ، ولقد كشفت الدراسة عن قوة تأثير كل من الجماعات الرسمية وغير الرسمية داخل المدرسة على شخصية الطالب ، وعن أهمية التفاعل الاجتماعى داخل المدرسة وتأثيرها على بناء شخصية الطالب . وفى دراسة أخرى أجراها جان تايكر ***Tucker*** (١٩٩٠) تبين له أن تعليم المواطنة الصالحة يجب أن يرتبط بجهود التعليم القومى فى الولايات المتحدة ، وأن الطلاب يجب أن يفهموا التغييرات التى تحدث فى العالم من خلال المناهج التى يتم تدريسها لهم [٣٥] .

وماذا عن مصر والوطن العربى ؟

لعل أول ما نستطيع الإشارة إليه هنا هو أن عملية صنع القرار التربوى فى مدارسنا لا تزال ممعنة فى مركزيتها ، ومساحة الحرية المتاحة للمعلمين - داخل حجرات الدراسة وخارجها - ضيقة ومحدودة ، فالمعلمون مجرد منفذين لسياسات لم يشاركوا فى صياغتها لأنها محددة سلفاً ، ومن ثم يتحول المعلمون إلى مجرد قنوات توصيل لمواد تعليمية جامدة بطرق تعليم أكثر جموداً ، وإذا أضفنا إلى هذا الواقع المناخ الاجتماعى

والنفسى الذى يعمل فيه المعلمون ، فإننا نجد التلميذ فى مثل هذا المناخ يتحول إلى " مقهور من مقهور " ، فهو – التلميذ – مقهور من المعلم الجامد المتسلط ، والمعلم بدوره مقهور من نظام تربوى لا ينصفه مادياً واجتماعياً ولا يحترم ذاتيته وحريته فى ابتداع رؤى خاصة فى تعليم تلاميذه[٣٦].

وثمة جانب آخر يعمل بآليات مختلفة فى إشاعة المنهج التسلطى فى العملية التعليمية وذلك الجانب يتعلق بإدارة الفصل المدرسى وتنظيمه وتوزيع التلاميذ ، فمن غير المتصور أن فصلا مدرسياً بد أكثر من ستين تلميذاً فى معظم الحالات ، وبه سبعون تلميذا فى حالات ليست نادرة ، ويدير العملية التعليمية فيه معلم كاهله مثقل بأعباء عدة ، فمن غير المتصور فى وضع كهذا أن تقوم العملية التعليمية على مشاركة التلاميذ فيما يتعلمون وانخراطهم فى العملية التعليمية بشكل فاعل وإيجابى ، فحتى فى حالة وجود المعلم المؤمن بالمناقشة الحرة ومشاركة المتعلمين وفاعليتهم ، يصبح تطبيق ما يؤمن به فى الواقع ، من المستحيلات ، لماذا ؟ لأنه لو أتاح حرية المناقشة والمشاركة لتلاميذ فربما ينتهى الدرس دون أن يسمح له الوقت بالحديث لعدة دقائق [٣٧] .

وفى دراسة مبكرة فى النصف الأول من الثمانينات لخص باحثها دور التعليم فى مصر فى الخطوط العريضة التالية [٣٨] :

١ – إن النظام التعليمى فى مصر يعيد إنتاج بعض أبعاد الواقع الاجتماعى الذى نعت بتخلف بعضها ، مما يعنى أنه يعيد إنتاج التخلف الاجتماعى ، ويلعب بهذا دور أحد معيقات التنمية وجوهرها التغير المقصود ، ويخص الباحث ، العلاقات الاجتماعية بين الطبقات وبين الرجال والنساء .

٢ – إن التعليم فى مصر يعكس وعياً واضحاً بالأيديولوجية الرسمية وبالخطاب السياسى ويسعى إلى تدعيمها وتبريرها ، وبالتالى فهو قد أخذ موقفا من أيديولوجيات الطبقات الاجتماعية الأخرى ، مما يجعله وسيلة من وسائل الصراع الاجتماعى لصالح المستفيدين من هذه الأيديولوجية .

٣ – أن التعليم يسهم فى إقامة حاجز بين التلاميذ وبين إدراك واقعهم كما هو ، وتفسير تناقضات هذا الواقع تفسيراً حقيقياً ، ومن ثم يسهم فى محاولة تزييف وعى هؤلاء التلاميذ .

٤ - إن النظام التعليمى فى مصر يعزز تناقضات اجتماعية ، ويعانى من نقص مقومات رفع كفاءته حتى بالمعنى الفنى للاصطلاح .

٥ - إن التعليم يمهد التربة " لاغتراب الإنسان المصرى " الذى يأتى العمل بعده ونمط توزيع خبرات المجتمع ، ليبلورا هذا الاغتراب ويعمقا من وجوده .

وفى دراسة أقدم ، لنجلاء بشور لتحليل مضمون كتب الاجتماعيات فى ثلاث دول عربية هى لبنان وسوريا والأردن عن قضيتى فلسطين ، والوحدة العربية ، أجريت عام ١٩٧٨ ، خلصت إلى ما يلى (٣٩) :

١ - قلة ما يدرسه الطالب العربى الفلسطينى (حيث تتميز الدول الثلاث بحضور فلسطينى مكثف) عن قضيته فى مناهج الأقطار الثلاث ، وتأتى لبنان فى ذيل القائمة ، تليها الأردن ، ثم سوريا .

٢ - تتجه الكتب الأردنية واللبنانية بوجه عام إلى عدم التمييز بين اليهود كمجموعة دينية والصهيونية كحركة سياسية عنصرية . أما الكتب السورية متميز بينها عند التعريف ، ثم يظهر الخلط فى العرض التاريخى من حيث استخدام كلمتى يهود وصهاينة كمترادفتين .

٣ - تناولت الكتب بصورة مقتضبة وسريعة المطامع الصهيونية التوسعية ، الأمر الذى قد يبعد عن ذهن الطالب خطر الصهيونية المباشر عليه .

٤ - تربط الكتب السورية والأردنية بين مصالح الاستعمار والصهيونية فى الوطن العربى ، أما الكتب اللبنانية ، فلم تظهر هذه العلاقة ، ناهيك عن ذكر كلمة (الاستعمار) أصلا .

٥ - خلت الكتب اللبنانية تماماً من كلمتى الوحدة العربية والأمة العربية ، وتفوق الكتب السورية إلى حد ما الكتب الأردنية فى التعابير الوحدوية ، ولم تطرح هذه الكتب مفهوماً للوحدة ، وإن تحدثت عن ضرورتها فى بعض المواضع . كما أن جميع الكتب لم تربط بصورة جدية بين الوحدة وتحرير فلسطين ، ولم تبرز العلاقة الجدلية بينهما .

٦ - تركز كتب التاريخ فى الأقطار الثلاثة على دور الأفراد أكثر منها على دور الجماهير والجماعات ، فالحرب يجرى الحديث عنها كما لو أنها حرب بين

شخصين وليس بين جماعتين . وعند ذكر الثورات وحركات الكفاح الوطنى يذكر الزعيم أو القائد وكأنه وحده الذى ثار وناضل ضد المستعمر .

٧ - تتشابه الكتب جميعاً فى تكوين الطالب البعيد عن تحمل مسئولية المشاركة فى قضايا المجتمع ولا سيما المشاركة فى تحرير فلسطين ، فالمسئولية تلقيها الكتب على الأنظمة بالدرجة الأولى .

٨ - تعطى الكتب السورية للمقاومة الشعبية وزنا أكبر من الجيش النظامى فى التصدى للصهيونية ، أما الكتب الأردنية فتفضل العكس ، ويتحدث الكتاب اللبنانى عن الجيش النظامى فقط ، وينسجم تركيز الكتب اللبنانية والأردنية بالذات على دور الحكام فى صنع الأحداث التاريخية مع الحل الذى تطرحه لتحرير الأرض، وهو الجيش النظامى ومفاوضات الحكام والقادة .

وقامت نادية سالم بتحليل محتوى الكتب المدرسية فى التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية فى المرحلة الابتدائية فى مصر والأردن وسوريا ولبنان ، ونظراً لأنها اعتمدت على بحث نجلاء بشور المشار إليه سابقاً بالنسبة إلى الأردن وسوريا ولبنان ، سنقتصر على الإشارة إلى بعض النتائج عن مصر :

- تؤكد الكتب المدرسية المصرية فرعونية مصر بنسبة ٥٤٪ وتؤكد الانتماء المصرى بنسبة ٣٠٪ ، بينما الانتماء العربى لا يشغل سوى ١٦٪ فقط من محتوى المواد المدرسية . وهى تؤكد فكرة الوطنية المصرية بوصفها شيئاً مستقلاً عن القومية العربية وعن القومية الإسلامية (٤٠) .

- ولما تساءلت : هل كتب التربية القومية والمواد الاجتماعية تؤكد دور السلطة المركزية ، وهى الحكومة التنفيذية ، باعتبارها مصدر القرار فى جوانب الحياة المختلفة للمواطن كافة، أم تؤكد دور المواطن والشعب ، تبين لها من التحليل الكمى أن ٩٤٪ مما كتب عن الخدمات والسلطة السياسية يركز على دور الحكومة، بينما ٦٪ فقط تركز على دور المواطن (٤١) .

- تحمل الكتب مسئولية المشاركة فى الدفاع عن المجتمع للنظام السياسى أو الجيش أو المقاومة الشعبية ، ولا يوجد سوى فقرة واحدة عن دور المقاومة الشعبية فى الحروب التى خاضتها مصر على مر تاريخها ، فالمقاومة الشعبية ضئيلة جداً فى مواجهة الحروب النظامية التى يخوضها الجيش ، كما أن الكتب لا تشير إلى أى

عدو لمصر ، بل تدعو إلى التعاون مع شعوب العالم ، كما ذكرت تلك الكتب المقاومة العربية للاستعمار بشكل مقتضب ومختصر جداً ، ولا تستعمل كثيراً تعبيرات مثل : كفاح ، ثورة شعبية ، وجماهير أو نضال (٤٢) .

وكذلك جاءت دراسة المنوفى لتحليل عدد من كتب القراءة والاجتماعيات فى مصر والكويت لتشير إلى النتائج التالية :

١ - ينشأ الطفل العربى فى مدارس الكويت ومصر على التوحيد بين الحكومة والدولة والوقوف بجانب السلطة السياسية والاعتماد عليها والثقة فيها وتبنى اتجاهات إيجابية حيالها ، فالحكومة تعمل دوماً لمصلحة أبناء المجتمع ، تتعهدهم بالرعاية من المهد إلى اللحد . والقائمون على أمر الناس ابتداء بالحاكم وانتهاء بأصغر موظف، نموذج للنزاهة والطهارة والإخلاص والتفانى فى سبيل المصلحة العامة(٤٣) !!

٢ - تهيئ المدرسة النشء عقليا ونفسيا على التسليم بدور الفرد وتمجيده ، مع التهوين من دور الجماعة ، وبأن تغلب المجتمع على المشاكل والأزمات يتوقف أولا وأخيراً على وجود الحاكم " المدبر ، البطل ، المنقذ ، المخلص " . ومثل هذا الطرح ينمى لدى الناشئة نزعة نخبوية فيخرجون إلى الحياة وأبصارهم ترنو نحو القمة وأفئدتهم تهفوا إليها ، وإذا بهم يلقون عليها المسئولية وينتظرون منها الفرج .

٣ - يظهر أكثر من مستوى للولاء ، وإذا كانت المناهج لم تذكر صراحة أيهما له الأولوية على الآخر : الانتماء القطرى أو الانتماء القومى ، إلا أن تحليل المضمون أظهر نزوعا نحو تغليب التوجه القطرى على التوجه العروبى (٤٤) .

وفى دراسة أخرى للمنوفى قامت كذلك على تحليل عدد من الكتب المدرسية فى مصر والكويت يتضح لنا أن المدرسة تغذى ثقافة السمع والطاعة والخضوع ، إذ تربى الطفل على الإذعان لكافة رموز السلطة ، فيصبح من ثم إنساناً وديعاً يسمع ويطيع دون مناقشة ، يأبى العصيان ، يكره المعارضة ، يؤثر الاستكانة على الرفض . ولا نشك لحظة واحدة فى ضرورة الطاعة لاستقرار النظام الاجتماعى والسياسى حيث لا يتصور عمليا قيام واستقرار المجتمع البشرى إذا كان توجه أفراده هو العصيان والرفض ، لكن شتان بين طاعة يسبقها حوار ومبعثها اقتناع وطاعة مفروضة يبعث عليها خوف من عقاب أو لوم .

إنها فى الحالة الأولى سلوك صحى بناء ، وفى الحالة الثانية سلوك مرضى ينال من عافية المجتمع (٤٥) .

وإذا كانت هذه هى الاتجاهات فى السبعينات والثمانينات ، فهل تحسن الوضع بالنسبة لتعليم التسعينات ؟

فى دراسة للمنوفى لأطفال مصر للوقوف على ما أسماه " بالعقل السياسى " لهم من زوايا المعارف والميول والقيم اتضح له أن الأطفال بوجه عام يحوزون مستوى متوسطاً من الوعى السياسى وأكثر ذكاء فى تسمية القيادات بكيفية صحيحة من المؤسسات، وعلى معرفة بمشكلات الأسرة والمجتمع المحلى ، والمجتمع المصرى ، بل والوطن العربى ، وإن يكن بدرجة أقل ، وهم أكثر إلماماً بالمعارف السياسية المتضمنة فى المقررات الدراسية من غيرها مما يؤكد الدور الهام الذى يمكن أن تقوم به الكتب المدرسية والمؤسسة التعليمية ككل فى إنماء وإثراء الوعى السياسى لدى النشء (٤٦) .

كذلك أوضحت الدراسة أن الأطفال يتصورون لأنفسهم هوية متعددة الرقائق ، أغلظها الرقيقة الدينية ، ولديهم اتجاهات إيجابية ذات سمة واقعية نحو الوحدة العربية ، ويتجاوبون مع القضية الفلسطينية ، ويحملون تصوراً سلبياً عن إسرائيل . أما قيم الديمقراطية والحداثة ، فليس لها وجود ملموس فى ثقافة الناشئة ، وهذا أمر ينطوى على دلالات سلبية كثيرة بشأن مستقبل التطور الديمقراطى والسلام الاجتماعى فى البلاد .

وفى الوقت الذى تبرز فيه الهوية الدينية متفوقة فى دراسة المنوفى الذى لم يكن يحلل كتب دراسته ، إذ بدراسة " المشاط " التى اعتمدت على تحليل كتب الاجتماعيات فى التعليمين الأساسى والثانوى ، تبرز الهوية المصرية بنسبة ٤٧,٧٪ والعروبة ٢٧,٨٪ والإسلام ٤,٨٪ والأفريقية ٥,٩٪ والعالمية ١١,٤٪ والبحر متوسطية ٢,٤٪ (٤٧) !! ولا شك أن مثل هذه النتيجة تظهر الهوة بين ميول المواطنين وقيمهم وبين ما تدعو إليه الكتب المدرسية ، وإن كان من المتوقع طبعا أن يتأثر طلاب كثيرون بالتوجهات الرسمية التى تعبر عنها الكتب المدرسية .

وبالنسبة للعلاقة بين السلطة والشعب نجد أن تكرارات السلطة تغلبت على الشعب إذ بلغت نسبة ٦٥,٧٪ ، ويلاحظ أن تكرارات السلطة تتركز فى مرحلة التعليم الثانوى عكس المتوقع ، ذلك أنه فى الغالب ما يتركز ذكر السلطة ورموز ما فى المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية ، حيث تشكل مرحلة التعليم الأساسى أول خبرة للتلميذ خراج إطار

الأسرة ، وقد بلغت نسبة تغطية السلطة فى المرحلة الثانوية ٨١,٣٪ وفى التعليم الأساسى ٥٢,٥٪ . أما نسبة تغطية الشعب فقد بلغت ٣٤,٣٪ من المقرر ككل (٤٨) .

ويتضح الاتساق بصدد الهوية مع ما جاء بكتب اللغة العربية فى التعليم الابتدائى والتعليم الإعدادى ، ففى دراسة " نيفين " ، باستخدام تحليل المحتوى أيضا نجد البعد المصرى تصل نسبته إلى ٤٣٪ والعربى ٣٢٪ والإسلامى ٢١٪ والإفريقى لا شئ ، والإنسانى أو الدولى ٤٪ (٤٩) .

ونفس الشئ من حيث التوجه نحو السلطة والشعب ، فقد بلغت نسبة دور الفرد ٧٥٪ ودور المؤسسات ١١٪ ودور الجماهير ١٤٪ (٥٠) .

كذلك كشف فحص الكتب قيد الاهتمام عن غياب كامل لمفهوم الديمقراطية أو المشاركة السياسية مع كل ما يتصل به من آليات كالتصويت والترشيح فى الانتخابات وتداول السلطة ، وذلك فى الكتب الثمانية محل الدراسة . ولكن من ناحية أخرى وردت الإشارة إلى بعض المفاهيم المرتبطة بالديمقراطية من قبيل قيمة العدل ، وكذلك قيمة الحرية.

وتمت دراسة على أربعة مدارس اثنتين منها فى منطقة أمبابة حيث كان التطرف قد بلغ درجة عالية فتبين لفريق البحث أن المناخ المدرسى وإن كان لا يصنع التطرف فإن ما فيه من جوانب القصور ، سوف يؤدى إليه وبخاصة إذا ما توافرت الظروف البيئية والاجتماعية المواتية التى يظهر فيها هذا الفكر ويسود ، وتكون له كوادره وآلياته على نحو ما كان موجوداً فى منطقة إمبابة . ويمكن القول بأن أهم جوانب القصور فى المناخ المدرسى قد تمثلت فى (٥١) :

١ - الكثافة المرتفعة وخاصة فى مدرسة إمبابة الثانوية العسكرية حيث تتراوح ما بين ٧٥ ، ٦٥ طالبا فى الفصل ، وهذا من شأنه أن يزيد من نسبة الرسوب والتسرب والهروب والغياب ، ويسهل انحراف الشباب نحو الجريمة أو التطرف أو العنف .

٢ - يرتبط بالنقطة السابقة وبنقص التسهيلات والتجهيزات فى المدارس شعور نسبة كبيرة من الطلاب وبخاصة فى منطقة إمبابة بعدم الارتياح عند ذهابهم إلى المدرسة ، هذا فضلا عما لاخطه فريق البحث من هروب نسبة كبيرة من الطلاب خارج المدرسة أثناء اليوم الدراسى أو وقوفهم خارج المدرسة بأعداد كبيرة وعدم دخولهم المدرسة إلا بعد انتهاء طابور الصباح .

وإذا ما وضعنا فى اعتبارنا حاجة المراهقة إلى الشعور بالانتماء لمؤسسة ما أو لجماعة معينة وإذا ما فقدت المدرسة قيمتها فى نظر الطلاب كمؤسسة جديرة بالانتماء ، فإنهم لا محالة باحثون عن الانتماء لجماعة أو لجماعات أخرى خارج المدرسة وهى جماعات أكثر تنظيماً ، لها أهدافها المحددة ولها وسائلها فى التجنيد أو جذب الأنصار والمتعاطفين ، وأهم من هذا وذاك فإنها بأساليب عملها المعلنة والخفية تتلاءم وحب الشباب للمغامرة والاندفاع والغموض والكتمان .

٣ - نظام الحكم الذاتى وفشله فى ترسيخ قيم الديمقراطية والاعتماد على النفس وتحمل المسئولية حيث تم تفريغه من مضمونه . وقد لاحظ فريق البحث فى مدرسة إسماعيل القبانى كيف كان يعمل الطلاب كسعاة لجلب الشاى والقهوة للمعلمين الجالسين فى الشمس بلا عمل !

٤ - انحسار الدور القيادى للمعلم الذى اقتصر على مهمة " التلقين المعرفى " لمحتوى المقرر ، بل إن هذه المهمة قد بدأت تتراجع كذلك سعياً وراء الدروس الخصوصية مما يؤدى إلى شرخ كبير فى نظرة الطلاب إلى المعلم باعتباره " قدوة " و " سلطة " .

وفى دراسة أجريت على عينة من طلاب الجامعة فى مصر أظهرت نتائج تطبيق الاستبيان أن غالبية طلاب العينة (٨٨١ طالبا) بنسبة ٧٩,١ يرحبون بتكوين صداقات متعددة مع إسرائيليين ، كما أن هناك ٦٩,٤٪ يرغبون فى أن تشجع الحكومات العربية وحكومة إسرائيل على تبادل الزيارات [٥٢] .

لقد كنت مشاركاً فى مناقشة هذه الدراسة ، ولا أخفى كم صدمتنى هذه النتيجة ، لكن تفسيرها يكمن فى أن غالبية هؤلاء الطلاب هم ممن تفتح وعيهم بعد أن بدأنا - بكل الأسى والأسف - طريق التنازل والاستسلام مع الدولة الصهيونية !

الأحزاب السياسية :

الحزب السياسى هو جماعة تسعى إلى السلطة لمراقبة الحكومية بطريقة شرعية ، وفقاً لبرنامج خاص . والنقطة الأساسية فيما يتعلق بالأحزاب هو أنها جماعات تتحقق لها درجة معينة من التنظيم والاستمرار ، ومعنى ذلك أنها تختلف عن التنظيمات السياسية

المؤقتة التى تتكون لخدمة هدف معين فى فترة زمنية خاصة وتنتهى مهمتها بتحقيق هذا الهدف . يضاف إلى ذلك أن الأحزاب تنشأ تلبية لحاجات وخدمة لإفكار وتحقيق لغايات محددة – وتتضمن برامج الحزب أفكاراً تتعلق بالقانون والحكومة ، وبشكل النظام السياسى وقضايا المجتمع الأساسية . ومعنى ذلك أن الأحزاب يتعين أن تكون منظمة بدرجة عالية ، وأن تتبنى فلسفة خاصة واضحة ، هذا فضلا عن المراقبة الدستورية التى تمارسها على الحكومة . ومن الظواهر الشائعة فيما يتعلق بالأحزاب هو أنها تجاهد من أجل الحصول على القوة ، لا للحزب فى ذاته ، وإنما تتمركز القوة دائما عند قادة الأحزاب ، تلك هى الطبيعة الأوليجاركية للحزب السياسى التى ناقشها روبرت ميشيلز . ولقد أوضح ميشيلز كيف أن الأحزاب الديمقراطية فى ألمانيا أصبحت تتسم بخصائص محددة مثل التسلسل الرئاسى للقيادات ، والاتجاهات البيروقراطية والتسلطية (٥٣) .

ويذهب عالم الاجتماع الأمريكى روبرت ماكيفر ***R.Maclver*** إلى أن الحزب السياسى هو عبارة عن هيئة منظمة تسعى إلى مساندة بعض المبادئ وتدعيمها ، أو هى سياسة تحاول من خلال القنوات والوسائل الدستورية الشرعية أن يكون لها دور مؤثر وفعال فى النشاط الحكومى ، وقياساً على ذلك ، فإنه بدون التنظيم الحزبى لن يتحقق وجود مجموعة من المبادئ المتكاملة ، ولن يتحقق تطور للسياسة بصورة منظمة ، فضلا عن ذلك فإن عدم وجود تنظيم حزبى لن يعطى الفرصة لتكوين نظم معروفة وثابتة يتمكن الحزب من خلالها اكتساب القوة والإبقاء عليها (٥٤) .

أما بنيامين كونستان ، فإنه يعرف الحزب السياسى بأنه " اتحاد أشخاص يعتنقون نفس المبادئ السياسية " ، بينما يذهب " كلسن " ***Kelsen*** إلى القول بأنها عبارة عن تلك المنظمات التى تجمع بين رجال ذوى رأى واحد لتضمن لها تأثيراً حقيقياً وفعالاً فى إدارة الشئون العامة .

وقد اعتبر دوفرجيه الحزب ظاهرة سياسية حدثت ببروز الديمقراطية فى أوربا ، وانتشرت منها إلى سائر القارات . ولذلك يركز دراسته حول الأحزاب الأوربية والأمريكية، ويخلص منها إلى أن الحزبية السياسية مرتبطة بالحرية السياسية فى الدول المتقدمة كدول أوربا الشمالية والغربية والولايات المتحدة وكندا واستراليا ونيوزلندا ، ومظهر هذه الحرية تعدد الأحزاب ، سواء أكانت تعددية ثنائية أم متكثرة (٥٥) .

وقد حاول " جوزيف لا بالومبارا " و " مينروينر " الربط بين أزمات التنمية وبالتحديد أزمات " الشرعية " و " المشاركة " ، وبين ظروف نشأة الظاهرة الحزبية في إطار ما اعتبراه " نظرية تاريخية " لنشأة الأحزاب السياسية ، وطبقا لهما ، فقد كانت أزمة الشرعية هي القضية التي دارت حولها نشأة بعض أوائل الأحزاب سواء في أوربا أو في البلاد المتخلفة على حد سواء (٥٦) .

فعندما بدأت الجماعات والقوى السياسية التي كانت تمارس ضغوطاً من أجل إزالة النظام الملكي في فرنسا في أواخر القرن الثامن عشر في اكتساب شعبية واسعة ، كانت تلك هي البداية الفعلية للأحزاب السياسية هناك . وبالمثل ، فإن الحركات القومية التي ظهرت بهدف تغيير نظام الحكم القائم ، وتغيير القواعد التي تحدد ماهية القائمين بالحكم وكيفية اختيارهم ، كانت – بمعنى ما – نتاجاً لأزمة الشرعية .

ومن وجهة النظر تلك ، فإن البلاد التي شعرت فيها النخب القومية الصغيرة بالإشباع – نسبياً – من الخطوات التي اتخذها الحكم الاستعماري لم تشهد بالضرورة جهوداً قوية لتكوين حركات جماهيرية . وفي ضوء هذا أمكن القول أنه عندما تفشل الحكومة القائمة في الاستجابة بشكل ملائم لأزمة الشرعية (سواء تمثلت في الحكم الملكي في فرنسا في أخريات القرن الثامن عشر أو الحكم الاستعماري الفرنسي في الخمسينات من القرن الحالي) فقد تنشأ أزمة مشاركة ، ويبدأ معها تكوين أحزاب تهتم بإنشاء منظمات محلية ، واكتساب التأييد المحلي (٥٧) .

أيضا وفرت أزمة " التكامل " أو " الاندماج " الوسط الذي ظهرت فيه بعض الأحزاب في البداية ، وتتعلق أزمة التكامل هنا ، بالتكامل الإقليمي ، أو – بمعنى أوسع – العملية التي تتجه بمقتضاها الجماعات العرقية ، التي تعرضت لانقسام إلى أن تتكيف مع بعضها البعض ، وفي أوربا ظهرت الأحزاب في ألمانيا وإيطاليا وسط أزمة " التكامل " أو " الوحدة " وهو ما ينطبق – أيضا – على الأحزاب العربية التي قامت بهدف الدعوة إلى الوحدة العربية ، باعتبار أن واقع التجزئة العربية يعبر عن أزمة للتكامل على مستوى الأمة العربية .

وتقوم الأحزاب السياسية بدور هام في بلورة الانقسامات الطبيعية في المجتمع وتحويلها من انقسامات طبيعية إلى انقسامات منظمة ، ذلك أن الحياة السياسية مليئة بالاتجاهات المتعارضة ، والقوى المتنافسة والأمزجة المتباينة ، والطموح والأطماع

والآمال والمصالح المختلفة ، وهذه كلها تعتبر محركات للنشاط السياسى ، وهى تتبلور وتتحرك من خلال الأحزاب السياسية .

وتعتبر الأحزاب من أكبر الأدوات الفعالة لإيجاد نوع من النظام فى الحياة الاجتماعية ، كما تعتبر الأحزاب ملجأ لتجسيد المثل العليا ، بل إن البعض يعتبر الأحزاب هى الوجه المتحرك للفكرة القانونية ، والأداة للمساهمة فى الحياة السياسية [٥٨] .

ولكى تؤدى الأحزاب هذا الدور فى الحياة السياسية ، فإنها تتولى القيام بعدة وظائف :

١ – نشر أيديولوجية الحزب بين الناخبين . إذ يسعى كل حزب إلى الحصول على أكبر عدد من المؤيدين عن طريق إقناع الناخبين بأيديولوجيته وببرنامجه الانتخابى. ومن الناحية الواقعية لا يمكن لأى حزب أن يحرز انتصاراً إذا لم يكن قادراً على التعبير عن المشاعر والآمال والأفكار الكامنة لدى قطاع من المواطنين، بحيث يشعر هذا القطاع أنه يجد نفسه فى الحزب . حقا إن الحزب يطور المشاعر والآمال والأفكار ويعطيها قوة ووضوحاً ، ولكن هذه الأفكار تكون موجودة قبل الأحزاب وبدون الأحزاب . وعلى ذلك فإن أيديولوجية أى حزب تفقد تأثيرها تدريجيا إذا فقدت استجابتها لآمال وأفكار الرأى العام [٥٩] .

٢ – اختيار مرشحى الحزب للانتخابات البرلمانية .

٣ – تحقيق الاتصال الدائم بين الناخبين ونوابهم ، فللنواب مصلحة أكيدة فى الاحتفاظ بصلة مع الناخبين حتى يضمنوا إعادة انتخابهم .

٤ – تنظيم نواب الحزب فى البرلمان وبصفة خاصة لمواجهة مشكلة التصويت ، وهنا تختلف الأحزاب من حيث الحرية التى تتركها لأعضائها .

وهكذا يبدو أثر الأحزاب السياسية واضحاً فى المشاركة السياسية ، ولا شك أن هذه المشاركة تعتبر من دعامات التنمية السياسية ، ذلك أن العوامل المؤثرة فى طبقات التجاريين ، والطبقات الوسطى الحضرية والتى تدفعهم إلى السعى من أجل القوة واكتسابها من الطبقات الأرستقراطية والحكام المستعمرين سوف تؤثر أيضا على طبقات الفلاحين والعمال الصناعيين ،حتى فى الأقطار المتقدمة تتغير أنماط المشاركة حينما تعمل المخترعات التكنولوجية على تعديل البناء الطبقى ، وتغير كذلك الدور السياسى

والاقتصادى لقطاعات معينة من السكان ، ومعنى ذلك كله أن تزايد معدلات الحضرية ، ونمو الاتصالات الجماهيرية ، وانتشار التعليم تبدو مصاحبة لزيادة الرغبة فى المشاركة السياسية . وحينما تؤسس الدولة حزباً سياسياً ، فإن ذلك معناه مشاركة الأفراد فى ممارسة القوة السياسية على أساس ما تحقق لديهم من مهارات سياسية (٦٠) .

وترتبط التنشئة السياسية كوظيفة متميزة للأحزاب فى المجتمعات المتخلفة ، الآخذة فى التحديث بتمييز شائع بين الحزب " التعبوى " وغيره من الأحزاب ، حيث يشير اصطلاح التعبئة هنا إلى استعمال الحزب كأداة لإحداث التغيير فى الاتجاهات والسلوك داخل المجتمع فى أثناء الفترات الأولى للتنمية السياسية خاصة عندما تكون من بين المؤسسات القليلة التى تهتم بالتأثير على الاتجاهات السياسية . وفى البلاد المتقدمة ، حيث توجد صحف واسعة الانتشار ونظم تعليمية فعالة ، واتجاهات سياسية مستقرة لدى المواطنين ، تلعب الأحزاب دوراً ضئيلا نسبياً فى غرس مشاعر الانتماء للقومية أو مشاعر المواطنة . وفوق ذلك فإن الاتجاهات التى تغرسها الأحزاب فى تلك النظم تتلاءم – عموماً– مع الاتجاهات التى تغرسها العائلة والمدرسة ، ولكن فى البلاد المتخلفة ، تسعى الأحزاب إلى غرس قيم غالبا ما تكون مختلفة عن تلك التى تلقاها البالغون فى طفولتهم(٦١).

ومنذ نهاية السبعينات من القرن الحالى ، رأينا عدداً من الأقطار العربية يتجه نحو التعددية السياسية لمسببات تتمثل فى عدم ضمان الاستقرار السياسى الضرورى للتنمية أولا، وبقاء القيادات القديمة محتكرة للسلطة دون إعطاء المجال للجيل الجديد ثانيا ، الأمر الذى أدى إلى تمزق الوحدة الوطنية وتصدع مؤسسات الدولة ، وتعرض سيادتها واستقلالها لمخاطر التدخل الأجنبى نتيجة انتشار الحروب الأهلية . ثالثا ، لأن الحزب الواحد لم يضمن التمثيل الكافى للشعب ، الأمر الذى سبب فى ظهور البيروقراطية ونقص الكوادر وضعف التنسيق . رابعا ، تعزز تيار التعددية بعد انهيار الأنظمة الشيوعية ذات نظام الحزب الواحد الذى عُد قوة داعمة للضغوط الشعبية والاضطرابات الجماهيرية للأخذ بالتعددية الحزبية ، وهذا ما يلاحظ فى تبنى الجزائر التعددية سنة ١٩٨٩ ، والأردن سنة ١٩٨٩ ، وتونس سنة ١٩٧٨ ، ومصر عام ١٩٧٨ بعد توجيه الانتقادات إلى الاتحاد الاشتراكى ، واليمن سنة ١٩٩٠ ، حيث كان للوحدة الوطنية أثر فى ذلك .

من ناحية أخرى ، وعلى الرغم من تأكيد النظام الدولى والوضع الدولى الجديد على الديمقراطية والتعددية الحزبية ، إلا أننا نرى أن العديد من الأقطار العربية مثل دول

الخليج العربى ، والسودان . وليبيا ، لا يأخذ أو يؤمن بوجود الأحزاب ، وأن الأقطار العربية التى أخذت بالديمقراطية كانت شكلية وغير فاعلة الأمر الذى جعل جزءاً كبيراً من الشعب العربى بعيداً عن المشاركة السياسية ومنتهكاً فى قضايا حقوق الإنسان وحرياته ، ليحتكر الحكم بيد فئة معينة تمارس السلطة بالقوة جاعلة هدفها الرئيسى تفريغ المساحة من الحياة السياسية (٦٢) .

وفى مصر مرت الحياة الحزبية بأربع تجارب حزبية متمايزة ، نشير إليها فيما يلى :

١ - التجربة الأولى وهى التى سبقت قيام الحرب العالمية الأولى ، ويلاحظ أن هذه التجربة قد اتجهت تماماً إلى معالجة قضية الاحتلال البريطانى للبلاد ، ومن ثم فقد كانت أحزاب هذه الفترة هى أحزاب قضية وطنية بالأساس ، فلم تمارس السلطة بأى شكل من الأشكال ، ولم تشارك فى المجالس النيابية التى ظهرت فى تلك الفترة ، من هذه الأحزاب : الحزب الوطنى - حزب الأمة - حزب الإصلاح على المبادئ الدستورية .

٢ - أما التجربة الثانية : وهى التى امتدت بين الثورتين أى ما بين ثورة ١٩١٩ وثورة ١٩٥٢ ، فقد اختلفت هذه التجربة عن سابقتها من خلال نشوء علاقة بين أحزاب هذه التجربة وبين السلطة القائمة ، وفى الاشتراك فى السلطة التنفيذية وفى البرلمان ، لأن البلاد شهدت فى هذه الفترة ازدهار الحياة الحزبية فى مصر ، كما تزايدت فعالية هذه الأحزاب خاصة فى أعقاب ثورة ١٩١٩ والتى عبرت عن نمو حركة المقاومة ضد سيطرة الاحتلال البريطانى ، وتدخله فى كل شئون البلاد، كما أن الرأسمالية المصرية كانت قد أخذت تحس باستياء نتيجة لطغيان النفوذ الاقتصادى الأجنبى ، وكان أمام الرأسمالية المصرية هدف أساسى وهو بناء الاقتصاد المصرى (٦٣) .

٣ - أما التجربة الثالثة ، وهى التى أعقبت قيام ثورة ١٩٥٢ ، فقد رأت القيادة السياسية أن مشكلة الديمقراطية ليست مشكلة أشخاص فاسدين ، بل مشكلة نظام فاسد ، وأن حلها يكون بإسقاط النظام جملة ، وعلى هذا فقد استبدلت الثورة بالأحزاب السياسية ، عدة تنظيمات كان لكل منها فكرة وظروف نشأته ، مثل : هيئة التحرير ، والاتحاد القومى ، والاتحاد الاشتراكى . ويلاحظ أن هذه التنظيمات

كانت فى الأغلب الأعم تنظيمات شكلية افتقدت الحركة المستقلة ، ونظر إليها المواطنون على أنها أدوات للرقابة والضبط ، بدلا من أن تكون أدوات للمشاركة والحوار ، وإن كان الاتحاد الاشتراكي قد قام بدور ملحوظ فى التنشئة السياسية وخاصة من خلال منظمة الشباب [٦٤] .

٤ – ثم عادت الأحزاب إلى الظهور فى أشكال أخرى منذ عام ١٩٧٦ حيث ظهرت أولا فى صورة (منابر للوسط واليسار والليبراليين) ، وتحولت إلى أحزاب بدءا من عام ١٩٧٧ فظهر حزب مصر وحزب التجمع ،وحزب الأحرار ، ثم إذا برئيس الدولة سنة ١٩٧٨ يعلن عن حزب جديد (الوطنى) فينهار حزب مصر الذى كان يرأسه رئيس الوزراء ، ويظهر حزب العمل (امتداد لمصر الفتاة) ، وتوالى بعد ذلك إنشاء أحزاب أخرى ، كان أبرزها عودة حزب الوفد .

وكان لأحزاب ما قبل ثورة ١٩٥٢ دور واضح فى التعليم ،وإن كان عدد غير قليل من هذه الآثار مما يدخل فى دائرة الآثار السلبية ، مثال ذلك [٦٥] :

- إلغاء مجلس المعارف الأعلى وترك رسم سياسية التعليم فى يد وزير المعارف مباشرة .
- تقرير أو إلغاء امتحانات الملاحق (الدور الثانى) عدة مرات بشكل كان يحدث نوعا من البلبلة لدى كل من الطلبة والوزارة ، وعادة ما كان تقرير الملاحق يرتبط بحكم حزب الوفد وإلغائها يرتبط بحكم أحزاب الأقلية .
- اتخاذ القرارات وعدم تنفيذها خاصة فيما يتعلق بالالتزام والتعميم للتعليم الأولى .
- تغيير خطط الدارسة أو مدتها من فترة إلى أخرى وخاصة فيما يتعلق بالتعليم العام (ابتدائى – ثانوى) ، الأمر الذى كان محل انتقاد داخل مجلس النواب عدة مرات .
- التلاعب فى نسب منح المجانية فى المدارس الابتدائية والثانوية وارتباط ذلك بالميول الحزبية للطلاب .
- ربط المساعدات للمدارس الحرة بمدى تنفيذ تلك المدارس لتوجيهات حزبية معينة، الأمر الذى كان محل العديد من التساؤلات داخل البرلمان ومحل خلاف بين رائدة تعليم البنات (نبوية موسى) والوفد لفترة طويلة .

- عدم الإعداد الجيد لتنفيذ القرارات ذات السمة العامة مثل قرار مجانية التعليم الابتدائى ومع عدم توفير الأماكن المتوقع زيادتها أو توحيد هذا التعليم مع الأنواع الأخرى مما جعل المجانية لا تحقق الهدف المنشود منها .

وإذا كانت الأحزاب قد استخدمت الطلاب فى حركتها السياسية إلا أن انتفاضة الطلاب ١٩٣٥ / ١٩٣٦ قد استطاعت أن توحد موقف الأحزاب المتناحرة ، وكما عبر "هيكل" فإن الطلاب كانوا " ينتقلون بين أندية الأحزاب زرفات فى كل مساء يطلبون إلى زعماء هذه الأحزاب أن يتحدوا ويلحون فى هذا الطلب إلحاحاً يصحبه شئ من القلق على مصير البلاد " (٦٦) .

وكان الطلاب فى معظم فترة الثلاثينات والأربعينات هم المبادرون بإشعال شرارة المواقف التى تتخذها أحزاب المعارضة ضد الحكومة القائمة خاصة فى مسألة الجلاء والعلاقات مع بريطانيا ، وكانوا أول من ينقل المعارك السياسية إلى الشوارع ، ولذا فليس من المستغرب أن الأحزاب السياسية كانت تنظر إلى الطلاب باعتبارهم رصيداً سياسياً ثميناً ومن ثم كانت تعمل باستمرار لاستمالتهم .

وكانت التسهيلات الإدارية عند الالتحاق بالمدارس والجامعات وفى دفع الرسوم الدراسية ونظم الامتحانات ، تمنح للطلبة على أسس سياسية من كل الأحزاب التى تصل إلى الحكم ، بما فى ذلك حزب الوفد الذى كان تواقاً بصفة خاصة إلى الاحتفاظ بولاء غالبية الطلبة ، وهذا ما جعل توفيق الحكيم يقول بأن الأوضاع الجديدة الديمقراطية كما يساء فهمها فى مصر قد صرفت شباب اليوم عن الجد والعمل ، فإن سريان داء الحزبية إلى كتلة الطلاب واستخدام الساسة للطلبة ذلك الاستخدام المعروف قد جعل الطلبة من جانبهم يستخدمون الساسة هم أيضا للتدخل فى مسائل الدرس والامتحانات (٦٧) .

وفى دراسة عن توجهات ثلاثة من أحزاب المعارضة (الوفد / التجمع / العمل) نحو التعليم نجد فى برامج هذه الأحزاب اهتمام بها كأساس أول فى إعادة تكوين الإنسان المصرى الجديد ، لذلك لم يكن مستغرباً أن يتناثر الحديث عن العملية التعليمية ليغطى صفحات شتى فيها ، المعلم ، المدرسة ، الجامعة ، البحث العلمى ، التطور التكنولوجى التعليمى ، أقسام التعليم ومراحله ، دور الحضانة ورياض الأطفال ، إلى آخره ، لكن ما هى المبادئ التعليمية التى يجب أن تحكم مسار العملية التعليمية ، أو بعبارة أدق كيف تضبط السياسة التعليمية فى نظر هذه البرامج ؟ (٦٨) .

هنا نعثر على باب من أبواب الاختلاف ، لكنه اختلاف وجهات النظر التى تضيف كل منها للأخرى ، وليس اختلاف تضاد وتضارب فى أغلبه . وكعادة برنامج حزب التجمع فى التفصيل فى بعض ما تعرض له ، نجده يقدم سبعة عشر مبدأ فى هذا الصدد ، نذكر من عناوينها ربط خطة التعليم بخطة التنمية ، إنصاف المعلم ، تحقيق تكافوء الفرص فى التعليم ، البحث عن حل المشكلة الأبنية التعليمية ، تنويع المدارس ، الاهتمام بالتدريب الفنى ، تحقيق ديمقراطية العملية التعليمية ، ودعم الجامعات ، وضع خطة للبحث العلمى . أما برنامج حزب الوفد فيركز على القيم المنوط تحقيقها من وراء مبادئ السياسة التعليمية ، وقد عدد منها خمسة ، وتأكيد أهمية مجانية التعليم وتيسير التعليم الإلزامى لكل أفراد الشعب ، وأن تستهدف سياسة التعليم تنمية قدرات كل فرد وتأهيل كل مواطن ليؤدى عملا منتجا يلائم بيئته ، ويوفر له دخلا يكفل له حياة كريمة ، وتأكيد دور التعليم فى التأثير على السلوك الفردى والجماعى بما يقوى الشعور بالانتماء والولاء للوطن، والإحساس بالذوق العام ، ويخلق روح التآلف والتعاون بين المواطنين وتوفير ما يحتاج إليه مجتمعنا من كفايات وتخصصات فى مختلف المجالات والشئون (٦٩) .

ويبتغى برنامج حزب العمل من السياسة التعليمية ليس الحصول على شهادة أو مجموع من الدرجات ، بل إعداد الشخصية المتكاملة للمواطن الصالح ذهنيا وعلميا ، وخلقياً وسلوكياً وبدنياً ووظيفياً ، والناظر فى المبادئ التى صاغها الحزب فى برنامج من عشرة مبادئ يجد اتفاقاً كبيراً بينها وبين بعض مبادئ حزب التجمع ، وإن كان التوجه الفكرى الحالى لحزب العمل قد ترك بصماته على هذه المبادئ من خلال ربطها بتأكيد الإيمان والهوية الإسلامية ، فى العلوم المؤثرة : التاريخ والجغرافيا ، والفلسفة ، والتربية ، إضافة إلى الدروس الدينية ، على أن يتولى هذه المهمة علماء يطمأن إلى دينهم ووطنيتهم وعلمهم .

وتشير دراسة أجريت عن مائتى معلم فى منطقة سوهاج من حملة المؤهلات العليا، ويعملون بالتعليمين الإعدادى والثانوى عن بعض المهام التعليمية التى تغفلها الأحزاب السياسية ، نجد أن النتائج تشير إلى أن الأحزاب المعارضة لا تشترك فى تنظيم فصول التقوية لتلاميذ المدارس خلال العطلات الصيفية والتى مازالت هذه الفصول قاصرة على الحزب الوطنى وحده ، ولعل هذا يرجع إلى تسخير أجهزة الدولة وإمكاناتها له ، بينما

لا تستطيع ذلك أحزاب المعارضة بحكم فقرها الشديد ، وإن كان هذا لا يعفيها من المسئولية، فمثل هذا العمل يمكن أن يقوم على الجهود التطوعية .

وبالنسبة لموقف أحزاب المعارضة من استمرار سياسة دعم التعليم ، فإن هذه الأحزاب لا تعارض هذه السياسية بنسبة ٥١,٦٪ . أما عن اشتراك شباب الحزب المعارضة فى حملات محو الأمية وتعليم الكبار ، فهم لا يشتركون فى هذه الحملات (٧٠) .

وإذا توقفنا أمام تجربة الأخوان المسلمين التربوية ، فسوف نجد أنها كانت أكثر نشاطاً وتنظيماً من الأحزاب الأخرى ، فهناك على سبيل المثال " نظام الكتائب " وهو أول نظام تربوى فى داخل الجماعة ، وهى تعنى اجتماع مجموعة مختارة من الأخوان العاملين يبلغون الأربعين فرداً فى دار من دور الأخوان المسلمين طبقاً لنظام معين (٧١) . وقد ابتدئ بهذا النظام فى خريف ١٩٣٧ بعدما كثر انضمام الطلاب إلى الجماعة ، ولم تعد الدروس العامة والخطب تكفى لتربيتهم .

وكان الجانب الدينى هو الذى تركز عليه الكتيبة وذلك عن طريق الصلوات المفروضة – جماعة – وصلاة التهجد قبل الفجر ، والاستغفار ، وقراءة القرآن ، وأذكار الصباح ، وورد القرآن ، وكان ذلك يطبق فى كل ليلة بدقة ، وكان كل عضو يلزم أن يساير هذا النظام بمفرده طيلة الأسبوع ويحاسب نفسه كل ليلة ، من خلال كشف المحاسبة الذى يوزع عليه من نقيب الكتيبة (٧٢) .

وبالإضافة إلى ذلك كان هناك تدريب على نظام خلقى معين مثل : الاستئذان حين دخول مكان الاجتماع ، السلام والجلوس ، التحدث والاستماع والمناقشة ، آداب المزاح وآداب تلاوة القرآن ، والآداب المتعلقة بالطعام والنوم ، وآداب قيام الليل ، وختم المجلس .

وكذلك كانت هناك برامج علمية وتثقيفية واجتماعية ورياضية .

وعرفت جماعة الأخوان كذلك " نظام الأسر " الذى أنشئ بقرار من المؤتمر العام للأخوان سنة ١٩٤٣ ، وذلك سدا لحاجة الجماعة لنظام تربوى يحقق الامتداد الأفقى – والنمو التربوى فى نفس الوقت .. وكانت الأسرة (عشرة الأفراد – ثم الخمسة) يجتمعون مرة فى الأسبوع فى بيوت أفرادها – ليلاً – وذلك بالتناوب بينهم لهدفين : الأول أن يعتاد الأخوان ذلك فلا يتفككون إذا أغلقت الشعب ، والهدف الثانى هو تأكيد الروابط الاجتماعية بين إخوان الأسرة – مع رابطة الحب والصداقة نتيجة للتزاور فى المنازل (٧٣) .

ويرأس كل أسرة نقيب " ، وقد أنشأ قسم الأسر بالجامعة مدرسة النقباء ، وهى محاضرات فى يومى الأربعاء والجمعة من كل أسبوع بعد المغرب فى المركز العام للجماعة لنقباء الأسر لإعداد هؤلاء النقباء .

أجهزة الإعلام :

قبل أن نبين الدور الذى تقوم به أجهزة الإعلام والاتصال فى التربية السياسية ، فقد يكون من المفضل أن نبسط للقارئ ما يتفق عليه المتخصصون والمختصون من وظائف لهذه الأجهزة على وجه العموم ، نوجزها فيما يلى [٧٤] :

١ – الوظيفة الإعلامية ، وتتمثل فى جمع الأنباء والبيانات والصور والتعليقات وبثها بعد معالجتها ووضعها فى الإطار الملائم من أجل فهم الظروف الشخصية والبيئية والدولية وتمكين متلقى الخبر من الوصول إلى وضع يسمح له باتخاذ القرار السليم.

٢ – وظيفة التوجيه والمشاركة ، وهذه الوظيفة تتمثل فى توفير رصيد مشترك من المعرفة يدعم التآزر ويمكن أعضاء المجتمع من التعايش والعمل المشترك .

٣ – خلق الحوافز والدوافع ، إذ من المعروف أن أجهزة الإعلام تعمل على استحثاث الهمم وتشجيع التطلعات الفردية والجماعية .

٤ – الحوار والنقاش ، وذلك أن أجهزة الإعلام تساعد على تبادل المعلومات وتلاقح الأفكار وتوضيح مختلف وجهات النظر واستجلاء المعطيات الرئيسية وخلق أرضية للعمل الذى يتمشى مع المصلحة العامة على مختلفة مستوياتها المحلية والقطرية والدولية .

٥ – التكامل والتفاهم ، تقتضى هذه المهمة تمكين الأفراد والمجموعات والأمم من إبلاغ أصواتهم وآرائهم بما يكفل فرص الإطلاع والتفاهم والتعرف على ظروف معيشة الآخرين ووجهات نظرهم وتطلعاتهم .

٦ – خدمة المجتمع ، بالإضافة إلى هذه الوظائف الرئيسية التى نظرنا إليها من وجهة نظر الفرد يتعين علينا أيضا إبراز ظاهرة جديدة تتزايد أهميتها على مر الزمن وتتعلق بحاجة المجموعات والمجتمعات ككل ، ذلك أنه لم يعد بإمكان هذه

المجتمعات أن تحيا اليوم حياة عصرية ، ما لم يتم إعلامها على وجه صحيح بالشئون السياسية والأحداث الدولية والمحلية ، و ظروف المناخ .

والمفروض أن الحكومات تحتاج إلى معلومات متنوعة ، إذا أرادت أن تخطط للمستقبل على نحو مرض ، وبدون توافر بيانات كافية عن أسواق السلع والأحوال العالمية، فإن السلطات العامة قد تتعثر فى أنشطتها ومفاوضاتها ، كما أن المشروعات الصناعية تحتاج إلى معلومات سريعة من مصادر كثيرة لتتمكن من تحقيق الزيادة فى الإنتاج والإنتاجية ، وكذلك فإن القوات المسلحة والأحزاب السياسية والجامعات ومعاهد البحوث وكافة الهيئات الأخرى لا يمكن أن تعمل بدون تبادل المعلومات يوميا وبشكل كاف، وهذا ما يؤكد أن أجهزة الإعلام هى فى الوقت نفسه أجهزة سياسية واقتصادية واجتماعية وتربوية فضلا عن كونها أساساً أجهزة ثقافية (٧٥) .

ونظراً للظروف الخاصة التى تعيشها الدول النامية ، نجد أنها تهتم بتوظيف أجهزة الإعلام فى سبيل تحقيق مهام تراها ضرورية ، من ذلك (٧٦) .

١ - غرس الشعور بالانتماء إلى أمة أو وطن ، وبدون ذلك الشعور بالانتماء ، فإن الدولة لا تستطيع أن تخترق حاجز التخلف الاقتصادى ، ووسائل الإعلام تسعى إلى ذلك بطرق كثيرة ، فبإعلام الجماهير فى نفس الدولة عن بعضهم البعض ، وبتمكينهم من التعاون فى جماعات ومنظمات يشتركون فيها بصرف النظر عن عائلاتهم أو روابطهم الجنسية ، وبتوفير معلومات واحدة لجميع أفراد الشعب واهتمامات معينة يركزون عليها ، ينتشر الإحساس بالشخصية القومية بين الجماهير التى كانت تركز ولاءها فى الماضى على الجماعة المحلية فقط .

٢ - تعليم الجماهير مهارات جديدة (٧٧) ، فهناك روابط وثيقة فى الدول النامية بين التعليم وما تنشره وسائل الإعلام ، فليس هناك تفرقة بين الوظيفتين كما يحدث فى الدول الصناعية ، فالمناقشات التى تدور حول التعليم ، تتصل بشكل مباشر بوسائل الإعلام ، وخطط تطوير وسائل الإعلام تتصل عادة بالخطط أو المشروعات التعليمية ، ففى وقت مبكر أوصى اجتماع عقدته اليونسكو سنة ١٩٦٢ الدول النامية بأن تهتم بتطوير الراديو والتلفزيون فى تخطيط برامجها الإعلامية وأن تعد مشروعات تظهر فيها كتب يمكن استخدام وسائل الإعلام وغير ذلك من الوسائل أو الأساليب فى التعليم . وقد لاحظ خبير أمريكى أن وسائل

الإعلام يجب عليهـا أن تتحمل العبء الأكبر – لعدة سنوات مقبلة – فى نشر التعليم فى الدول النامية حيث أنه لا يمكن إعداد مدارس كافية . وقد عملت بعض البلدان النامية بالفعل على استخدام وسائل الإعلام بعد ربطها بالمناهج التى تدرس فى مدارس الأطفال .

٣ – غرس الرغبة فى التغيير وزيادة آمال الجماهير (٧٨) : إذ يمكن القول أن وسائل الإعلام تعتبر من الأدوات الرئيسية التى يمكن بواسطتها تعليم شعوب الدول النامية طرقاً جديدة للتفكير والسلوك ، فالمعروف أنه حينما يتعرض الأفراد للمرة الأولى لوسائل الإعلام ، فإن اهتماماتهم لا تتركز عادة على اكتساب معلومات واقعية أو أخباراً عن العالم الخارجى ، وذلك لأن تلك الاهتمامات تكون عادة محدودة وبسيطة ، فجماهير الدول النامية تبهرها الصورة على شاشة السينما والأصوات الخارجة من جهاز الراديو ، أى أنهم يستخدمون وسائل الإعلام للترفيه، ولكن من النتائج التى تترتب على التعرض لوسائل الإعلام قد تكون الرغبة فى تعلم طرق جديدة ، ومعرفة ظروف جديدة تحيط بالفرد أو معرفة خبرات جديدة .

٤ – تشجيع الجماهير على المساهمة ونقل صوتها إلى القيادة السياسية (٧٩) . فلكى نحافظ على إحساس الجماهير بأهميتها ، أو إحساسها بالمساهمة يجب أن يكون الاتصال فى المجتمعات النامية من أعلى إلى أسفل وبالعكس ، أى يجب أن تكون هناك وسيلة لنقل احتياجات واهتمامات ومطالب وإنجازات الجماعة المحلية إلى القيادة السياسية .

وقد أجريت بحوث متعددة عن أثر مشاهدة الأطفال للتلفزيون على سلوكهم وفقا لنظرية التعلم الاجتماعى التى ترى أن الأطفال يتعلمون من التلفزيون تماماً مثلما يتعلمون من أى عرض مرئى آخر ، فالطفل يتعلم أساليب وطرق العدوان أو العنف التى قد لا تأتى فى مجال انتباهه ، فقد يتعلم كيف يستخدم السكين فى شجار ، كيف يشنق قرداً ، كيف يطلق بندقية ، أو قد يتعلم كيف يحصل على هذه الأدوات ، وذلك بالطريقة التى شاهدها فى التلفزيون (٨٠) .

فضلا عن أن الكثير من البرامج التلفزيونية لها تأثير الإثارة العامة ، والتى تجعل العنف والعدوان أكثر ترجيحاً . ويمكن تفسير ذلك بأن مناظر العنف فى حد ذاتها مثيرة ،

إنها ترفع مستوى التوتر ومستوى النشاط عند الفرد ، والطفل النشط أكثر قابلية لأن يؤذى شخصاً آخر أكثر من الطفل الهادئ .

ويعتقد أن النشاط العدوانى فى برامج التلفزيون يثير خيال الطفل العنيف من خلال التوحد ، والتوحد عملية نفسية تعنى أن يدمج الطفل ذاته فى ذات الشخص الذى يثير إعجابه ، فيدرك أنه هو وهذا الشخص شخص واحد ، وخلال عملية التوحد هذه يكتسب الطفل أنماطاً وعادات سلوكية كثيرة ، فعلى سبيل المثال عندما يرى الطفل البطل وهو يقتل شريراً فى التلفزيون ، قد يجعل ذلك الطفل يتخيل نفسه الفتى الخير المعاقب الذى يعاقب أخاه السئ ، وبتكرار تعرضه لمثل هذه المواقف وهذه التخيلات تزداد فرصة أن يؤذى أخاه بطريقة ما ، وبذلك قد يرى الطفل نفسه مماثلاً للشخص ، أو هو الشخص الذى يرتكب العنف فى برامج التلفزيون، ويرى الشخص الآخر الذى يقوم بإيذائه أنه هو الذى يستحق الايذاء .

ويرى بنديورا ١٩٧٣ ***Bandura*** أن السلوك الذى يتعلمه الطفل عن طريق المشاهدة لا يحتاج – لكى يتعلمه – لا إلى مكافأة ولا إلى عقاب ، ويرد على المزاعم التى ترى أن التلفزيون ليس له تأثير على السلوك العدوانى خاصة ، وأن نتائج بعض البحوث قد أوضحت ذلك بقوله بأن عدم ظهور الاستجابات العدوانية عند الأطفال لا يعنى أن الطفل لم يتعلمها ، فمن الممكن أن يكون الطفل قد تعلم هذه الاستجابة من الملاحظة ، أو من مشاهدته للتلفزيون ، حتى إذا لم يقلد الطفل السلوك العدوانى بعد مشاهدته مباشرة ،وهو ما حاولت بعض البحوث التحقق منه فأظهرت نتائج سلبية . ويرى أنه لا يوجد دليل على أن الطفل لم يتعلم الاستجابة العدوانية عندما لا تظهر مباشرة . إن ظهور الاستجابة العدوانية فى سلوك ملاحظ يحتاج إلى وقت وبيئة سيكلوجية وموقف خارجى حتى يمكن ملاحظتها ، وقد لا تظهر إلا بعد سنوات [٨١] .

والمستقرئ لصورة الجهاز الإعلامى على مستوى العالم فى العصر الحاضر يستطيع أن يلمس كيف أن وظيفته الأساسية فى مجمله تتمثل فى خلق حال من القبول الشعبى بأهداف وقيم الاقتصاد السلعى ، أننا نكتشف مرة أخرى أن القدرة على رسم حدود الواقع وعلى وضع جدول الأعمال الاجتماعى للجماعة على وجه الإجمال ، هى مفتاح السيطرة الاجتماعية ، وهو ما يلاحظه كل من جيرى روبين والسيناتور فولبرايت ، فقد كتب الأول يقول ، بأن القدرة على رسم حدود الواقع هى القدرة على السيطرة . فى حين

يرى الثانى أن عملية نقل المعلومات هى السلطة واستئثار فئات معينة بحق الوصول إليها أو التعامل معها يمثل نوعاً من السلطة خطراً وعنيداً . وقد انعقدت السيطرة القائمة على سلطة رسم حدود وملامح الواقع فى أمريكا (حتى وقت قريب على الأقل) للمهيمنين على أجهزة الإعلام وخدماتها المعاونة ، أى : العلاقات العامة ، والإعلام ، واستطلاع الرأى والبنى شبه التعليمية الجديدة (٨٢) .

إن ما يشاهده الناس وما يقرأونه ، أو يستمعون إليه ، وما يرتدونه وما يأكلونه ، والأماكن التى يذهبون إليها ، وما يتصورون أنهم يفعلونه ، كل ذلك أصبح وظائف يمارسها جهاز إعلامى يقرر الأذواق ، والقيم التى تتفق مع معاييره الخاصة التى تفرضها وتعززها مقتضيات السوق .

ويصف دانيل بل المعرفة بأنها "مورد استراتيجى " ثم يطرح التساؤل التالى : " ومثلما هى الحال مع كل الموارد ، تصبح القضية هى : من الذى يسيطر على هذا المورد، ومن الذى سيتخذ القرارات اللازمة فيما يتعلق بتقسيم الحصص ؟ "

ويبحث (بل) عن توازن بين المعرفة والسلطة يتيح إمكانية التوضيح المفصل للعناصر التكنولوجية وأبعاد التكلفة ، وتوسيع مجال الخيارات والتحديد الموضح للسياق المعنوى أو الأخلاقى للاختيارات بحيث يمكن اتخاذ القرارات بصورة أكثر وعياً وبإدراك أكبر للمسئولية .

غير أن الفشل فى تحقيق هذا الشرط هو ما يسبب دون ريب ، إحباطاً للعديد من الناس ، فالقدرة على استخدام المعرفة أخلاقيا وإنسانياً بحيث تكون كل النتائج المترتبة على صنع القرار متاحة للدراسة المدققة والمسبقة ، هى على وجه الدقة ما يفعل نظام السيطرة فى الدولة الصناعية المتقدمة التى توجهها متطلبات السوق كل ما فى وسعه ، خاصة من خلال أجهزة الإعلام ، من أجل تحجيمها ، ويفعل النظام ذلك ليس لأن صناع القرار سيئو القصد بصورة متعمدة ، بل لأن الاعتبارات الاجتماعية بعيدة المدى تتعارض دائما مع المزايا القريبة ، واقتصاد السوق يقوم أساساً على التحقيق الفورى للمصلحة الشخصية(٨٣).

ولقد قيل بحق بأنه لا يحق لدولة أن تدعى أنها مستقلة إذا كانت وسائلها الإعلامية تحت سيطرة أجنبية ، إذ ظهر بوضوح أنه لا يمكن أن يقوم استقلال حقيقى وشامل ، دون وجود وسائل اتصال وطنية مستقلة تكون قادرة على حماية هذا الاستقلال وتعزيزه . وتشير الخريطة الإعلامية الراهنة للعالم ، إلى أن التفاوت فى السلطة والثراء بين شمال

العالم وجنوبه كان له انعكاساته السلبية المباشرة على البنى الإعلامية والتدفق الإعلامى مما أدى إلى خلق أشكال متباينة من عدم المساواة والاختلال والتفاوت الإعلامى ، كما ازداد اتساع الفجوة بين من يملكون المعلومات ووسائل نشرها وتوزيعها وبين من يفتقرون إليها ، وكذلك تأكد الاختلال بين من يبثون المعلومات وبين من يتلقونها [٨٤] .

وعلى الرغم من النمو الهائل الذى شهدته وسائل الاتصال فى السنوات الأخيرة على النطاق العالمى فإن أوجه التفاوت والتباين تمثل سمة رئيسية للخريطة العالمية للإعلام. وإذا كانت أسباب هذا التفاوت ترجع إلى فترة السيطرة الاستعمارية التى مارستها الدول الغربية ضد شعوب الدول النامية ، فإن التدفق الحر للأنباء الذى أرست مبادئه الولايات المتحدة بعد كسرها للاحتكار الأوربى للإعلام فى أعقاب نهاية الحرب العالمية الثانية أضاف سبباً جديداً للاختلال فى التدفق الإعلامى بين الدول الصناعية المتقدمة ودول العالم الثالث ، مما ساعد على ترسيخ الصور العديدة للتبعية الإعلامية والثقافية . ولا يقتصر هذا الاختلال فى التدفق الإعلامى على النطاق الدولى فحسب ، بل يمتد ليشمل النطاقات القومية على المستوى الجغرافى (فى المدن والريف) وعلى المستوى الاجتماعى والسياسى (الأغنياء والفقراء – الحكام والمحكومين) وعلى المستوى الحضارى والثقافى (الأغلبية والأقلية العرقية واللغوية) .

ولقد أدى تطبيق مبدأ التدفق الحر إلى ظهور ما يسمى بالتدفق فى اتجاه واحد من أعلى إلى أسفل ، أى التدفق الذى يتخذ شكلاً رأسياً . ويتجه هذا التدفق سواء كان فى شكل معلومات أو أخبار أو برامج إعلامية أو منتجات ثقافية فى معظمه من الدول المتقدمة التى تملك الإمكانيات التكنولوجية إلى الدول الفقيرة التى تشكل غالبية العالم النامى . ويشكل هذا التدفق ذى الاتجاه الواحد الرأسى ضرراً بالغاً على الحقوق القومية للشعوب النامية ، سواء فى مجال الثقافة أو فى مجال الإعلام [٨٥] .

إن الراصد لما يجرى فى مجال الإعلام يرى أن الإعلام الدولى يجرى بشكل غير متوازن واضح الخلل ، متحيز لمصالح الدول الكبرى المتقدمة ، التى يملك مواطنوها الوكالات الكبرى ، التى تسيطر على مساحة أكبر فى المجال الإعلامى . إن فارق الإمكانيات البشرية والتقنية والمالية بين وكالات الأنباء الكبرى ووكالاتنا المحلية ، جعل من الأخيرة فى أحيان كثيرة مجرد حلقة وسطى تتلقى أخبار الوكالات الكبرى ، كى تعيد بثها إلى الوسائل الإعلامية المحلية ، التى تبادر هى الأخرى بنشرها كما جاءت من

الوكالات الكبرى على نحو ما ، وربما يقوم المحرر الثانى فى الوكالة بإعادة عنونة المادة الصحفية ، أو اختصار بعض أجزائها ، أو يتدخل بعملية صياغة مضمون المادة نفسه ، دون تأن ، محافظاً على كل ما يحويه المضمون من أبعاد داخلية مختلفة (٨٦) .

وخلال عملية انتقاء الأخبار الواردة من الوكالات الكبرى ، يستبعد حارس البوابة الأخبار التى لا تتفق بشكل مباشر ظاهر مع سياسة وسيلته الإعلامية .

لكن الكم الهائل الذى يتراكم كل ليلة من أخبار العالم ، لا يتيح – فى أحيان كثيرة– فرصة تدقيق ويسمح هذا السيل الاخبارى بتسلل أخبار كثيرة تحتوى على أبعاد داخلية ، موظفة توظيفاً دعائيا ، أبعاد تكمن وراء البعد الخارجى الظاهر للأخبار . ولندرة الكفاءات المدربة ، ولظروف العمل الإعلامى القاسية ، تجد هذه الأخبار – ذات الأبعاد الجانبية الخفية – سبيلاً إلى جماهير قراء بلادنا .

ولما كانت الوكالات الكبرى تتخذ موقفاً متحيزاً إلى جانب النشاط الإعلامى الإسرائيلى ، وهو أمر تؤكده دراسات كثيرة ، نجد هذه الوكلات توظف أخبارها لخدمة أفكار إسرائيل ومصالحها الحيوية ، وتكاد تكون بوقاً لهذه الأفكار والمصالح ، تتبناها وتحرص على بثها وتعمل على تدعيمها .

ومن المعروف أن الدعاية الإسرائيلية الصهيونية دعاية منظمة ، غير عشوائية ، لا تعتمد على النشاط الارتجالى ، وإنما تعتمد على دراسات أجهزتها ، التى تعين الجماهير المستهدفة وتحدد الأهداف المرحلية ، التى توجه رسائلها إليها خلال مراحل محددة ، والأهداف الدائمة التى تصمم لتبقى الجماهير المستهدفة فى أسرها أمداً طويلاً (٨٧) .

وفى دراسة هامة عن موقف الصحف الحزبية فى مصر من قضايا التعليم الجامعى نجد تلخيصاً فى جريدة الوفد فى ١٩٨٦/٣/٢٠ لمحاضرة ألقاها د.وحيد رأفت الذى كان نائباً لرئيس حزب الوفد فى نادى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنصورة ، وذلك من خلال ندوة دارت حول الشباب والعمل السياسى وانعكاس السياسات المتبعة مع الشباب فيما بعد سنة ١٩٥٢ على قدرته على المشاركة والاهتمام بالأمور العامة وقضايا وطنية (٨٨) .

وقد لفت المحاضره النظر إلى أن هناك تغييراً واسعاً بين شباب ما قبل ١٩٥٢ وشباب ما بعد ذلك ، فقبل ٥٢ كانت الجامعات مصانع لتفريخ القادة السياسيين ، فجميع من حكموا مصر من سنة ١٩١٩ ولكن الملاحظ – كما قال د. وحيد – أنه كانت هناك رغبة

من قيادة ثورة ٥٢ للمباعدة بين الشباب والسياسة نظراً لسياسة حكم الفرد وإلغاء الأحزاب وغياب القانون واعتباره فى إجازة مستديمة . وكانت الخطة مرسومة لتنصرف كل جهود الشباب إلى التعليم فقط ، وكانت النتيجة أن هذه السياسة أنجبت جيلاً ضعيفاً وأصبحت مصر عاقراً لم تلد رجال سياسة للمستقبل .

وأشار المحاضر إلى أن لجنة العلوم الإنسانية بالمجالس القومية المتخصصة قد أشارت فى دراسة أعدتها إلى أن هناك خطأين : الأول هو عدم التمييز بين الاهتمام بالسياسة ، والاشتغال بها ، فكل مصرى بلغ سن الوعى يجب أن يهتم بسياسة بلده ، فإن لم يفعل فهو مقصر ، لكن الاشتغال بها قضية أخرى لأن الاشتغال يحتاج إلى تفرغ .

والخطأ الثانى هو التعديل الذى طرأ على قوانيننا الانتخابية خاصة القانون رقم ١١٤ لسنة ١٩٨٣ الذى أخذ بالتمثيل النسبى فى مجلس الشعب ، وكذلك نظام القوائم مما يوجب أن يكون هناك وعى لدى الشباب بمثل هذا [٨٩] .

ومن ضمن الملاحظات التى أشار إليها مما دونته اللجنة المذكورة ، أن هناك انفصاما بين القاعدة والقمة داخل المجتمع الجامعى بعد ١٩٥٢ ، فأصبح رؤساء الجامعات ونوابهم وعمداء الكليات يشتغلون بالسياسة فى الوقت الذى يمنع فيه على القاعدة – الطلاب – أن يهتموا بالسياسة ، وهذا تناقض غريب .

ومما لاحظته الباحثة من استقرائها لموقف الصحف الحزبية [٩٠] :

- الوقوف على طرفى نقيض بالنسبة لصحيفة الحزب الحاكم (الوطنى / مايو) وصحف المعارضة . إن التباين والاختلاف أمر طبيعى ، بل أن اختفاءه يشعر بالقلق ، ولكن أن تصل المسألة إلى هذا الحد الصارخ ، فهذا أمر يبعث على القلق، بل ويثير الشك فى درجة صدق الطرفين معا ، فالصورة فى هذا الطرف تشعرنا بأن مؤسساتنا الجامعية تعيش فساداً وضعفاً ، والطرف الآخر يشعرنا بأن ليس فى الإمكان أبدع مما كان .

وهنا ترجع الباحثة السبب إلى تلك المبالغة الواضحة من الطرفين ، فكثير مما نشرته صحف المعارضة يشعر القارئ أنها تصيد فى الماء العكر ، كما يقولون ، وتكتب بلهجة يغلب عليها الصراخ لا المنطق الهادئ الرصين . أما صحيفة الحكومة ، فقلما تعترف بأن هناك مشكلات وعيوبا ، وهو أمر ينافى

الحقيقة والواقع ، ولذلك ركزت على الصور الزاهية ، بل كثيراً ما أضافت إليها المزيد من الألوان الصارخة .

- كانت صحيفتا الأهالى والشعب أكثر الصحف اهتماما بالتعليم ، وذلك يرجع فيما يبدو إلى " الأيديولوجية " التى يقوم عليها الحزب الذى تمثله كل منهما ، فحزب التجمع وحزب العمل من الأحزاب اليسارية (*) التى تعطى لقضية التقدم وبناء المجتمع المكان الأهم والمركز الأول ، والتعليم كما نعلم يأتى فى مقدمة الوسائل والطرق الحاسمة فى بناء المجتمع وتقدمه.

- إن صحف المعارضة إذا كانت " تبالغ " فإن رد الفعل الحادث غالبا ما يساعد على هذه المبالغة ، وذلك عن طريق " الصمت " الذى تقابل به الأجهزة المسئولة ما يكتب عنها . إن الأثر الذى ينتج عن هذا هو أن القارئ يضطر إلى التسليم بصحة ما نشر ، والأمر الثانى أن الصحيفة لابد أن تزيد من حدة لهجتها وصراخها ما دام الآخرون لا يسمعون !

الرأى العام :

يعنى بالرأى العام وبالرأى بالنسبة لبلد ما ولمجموعة من السكان رأى كل فرد ثم تجمع آراء الجماهير لتكون رأيا فى اتجاه معين هو الرأى العام ، قد يكون قومياً فى حدود الدولة بمناسبة الانتخابات مثلا ، وقد يكون عالميا يشمل مجموعات الدول بمناسبة الدعوة للسلام والبعد عن الحرب ، وقد يكون أيضا جانبيا بسؤال يوجه بمناسبة موضوع محلى أو استهلاك سلعة أو تجارة غير مشروعة أو سلوك يتبعه الناس ... الخ (٩١) . ويصبح الرأى رأيا عاما بمجرد التفكير فيه ثم تكراره فى مجموعة من السكان لها أهميتها فى بقعة معينة، وهى مثلا تفكر فى ديمقراطية حقة تتعطش إليها ، وفى إطلاق عقال الحريات أو فى زيادة الأجور للتمشى مع ارتفاع الأسعار أو فى توفير العمل والإنتاج والسلع بما يتناسب مع زيادة احتياجات البلاد وتزايد عدد السكان ، ثم يتبع ذلك توكيد هذا التفكير عن طريق مطالب النقابات والهيئات المختلفة والقوى الضاغطة ، ويعنى بها مجموعات متماسكة تنتمى إلى لون معين كقوى النقابات المهنية أو قوى نقابات العمال أو اتحادات الطلبة أو اتحادات المعلمين والموظفين ... وهكذا (٩٢) .

والرأى العام ظاهرة اجتماعية يتناولها التغيير والتبديل باستمرار ، وهى موضع نقد ، ويسهل إصابتها من أية جهة تصدر منها ، وهذا ما يحدو إلى اتباع وسائل معقدة لاستطلاع واستقصاء فكرة معينة ، وهى بعبارة أخرى صورة مطابقة لوضع معين فى وقت محدد ، وأخصائيو الاجتماع لم يستقر قرارهم على تعريف ثابت للرأى العام ، فالمصطلح فى نظر بعضهم مائع وغامض . ويؤكد " جورفيتش " **Gurvitch** من مفكرى علم الاجتماع بالسربون أن مصطلح " الرأى العام " يحيرنا ولا نعرف منه إذا كان هذا المصطلح يرشدنا إلى أنه تعبير عن المسائل العامة أو أنه عنوان لآراء جمهرة الناس وغالبيتهم ، غير أننا يمكن أن نقرب أهميته إلى أذهاننا فى أنــه بمثابة الترمومتر يعين لنا درجة حرارة الجمهور بالنسبة لأمر معين أو أشعة أكس وما ظهر بعدها من وسائل للكشف عن الداء الدفين ، أو الرادار الذى يرشد قائد الطائرة إلى الوسيلة الصحيحة لقيادة طائرته ، فهو هام ، والكشف عن اتجاهاته له أكبر الأثر فى قيادة الشعب (٩٣) .

وإذا كان يمكن القول بأن الرأى العام هو التعبير الإرادى عن وجهات نظر الجماهير نتيجة التقاء كلمتها ، وتكامل مفاهيمها بشأن مسألة تثير اهتمامها ومصالحها ، فإن مثل هذا التعبير الإرادى لكى يصبح بمثابة " رأى عام " يرتبط بموقف له خصائص ومقوماته ، لابد أن :

١ - يتضمن هذا الموقف تفاعلاً بشأن مسألة أو مشكلة ذات أهمية حقيقية ، وهو تفاعل يتم على نطاق واسع فى المجتمع ، ويأخذ أشكالا تتراوح من الرفض إلى القبول ، ومن الصراع إلى المساومة والتوفيق ، ومن اللامبالاة والفتور إلى المشاركة والانغماس بدرجاته المختلفة ، وهو تفاعل يقود إلى تبلور فى وجهات النظر البديلة ، وانتقاء أو اختيار إحداها والتحيز لها .

٢ - يتم التفاعل عن طريق التعبير بالألفاظ والرموز والإشارات من جانب نسبة مؤثرة من المجتمع ، قد تكون الغالبية ، وقد تكون أقلية مبدعة من المثقفين أو قادة الرأى ذوى المكانة والثقة فى مجتمعهم ، وعند ما تقر الغالبية وجهة النظر الأكثر ملاءمة – أى التى أصبحت بمثابة الرأى العام – يصبح على الأقلية أن تقبلها حتى على الرغم من عدم مشاركتها فيها ، لكن بالاقتناع وليس بالخوف .

٣ - يستطيع بعض أفراد المجتمع مخالفة الرأى العام دون أن يترتب على هذه المخالفة جزاءات قاسية كفقدان العضوية فى المجتمع ، ذلك أن الرأى العام يختلف عن

الإجماع . إنه فى التحليل الأخير ، وجهة النظر التى تبنتها الأغلبية بشأن مسألة أخلاقية [٩٤] .

وقد أجريت عدة دراسات للتعرف على العلاقة بين الرأى العام والسياسة العامة ، وانتهت هذه الدراسات إلى النتائج التالية [٩٥] :

١ - إن العلاقة بين الرأى العام والسياسة العامة تختلف من قضية إلى قضية ، فتأثير الرأى العام على السياسة العامة يمكن أن يكون تأثيراً ضعيفاً ومعدوماً ويمكن أن يكون تأثيراً محسوساً وكبيراً . كما أن هذا التأثير يمكن أن يتم بسرعة أو ببطء ، ويمكن أن يتغير هذا التأثير بمرور الوقت ، ويمكن أن يثبت على حال واحدة ، كما أن هذا التأثير يمكن أن يكون مباشرا أو غير مباشر .

٢ - من الواضح أن درجة هذا التأثير تعتمد على عوامل كثيرة مختلفة ، منها درجة اتفاق الجماعات الجماهيرية فيما بينها ، وشدة اعتناق الجماهير لهذه الآراء ، وطبيعة ومدى التأثير المنظم للموقف الشعبى أو ضده ، ووجود ما يحول دون وصول الرأى العام إلى صانعى القرارات الحكومية ، بالإضافة إلى تركيب القوى فى الحكومة ذاتها ، ودرجة تأثير الزعامة وجاذبيتها ، والوقت المتوافر للمناقشة وطبيعة الأسئلة ، ووضوح وبساطة المسائل المعروضة ، وغير ذلك من العوامل.

٣ - أظهرت الدراسات بعض الصعوبات والمعوقات فى ترجمة الرأى العام إلى سياسة عامة ، وهذه الصعوبات تتمثل فى صعوبة التعرف على حقيقة الرأى العام بالنسبة لمسألة محددة ، ولا يقتصر ذلك التعرف على المسائل التى تقع فى نطاق كفاءة الجمهور ومقدرته ، بل تعذر هذه المعرفة فى الوقت الملائم وبالشكل الملائم حتى يمكن أن تكون هذه المعرفة ذات فائدة لصانعى القرارات السياسية ، كما تشمل هذه المعوقات كذلك صحافة متحيزة ، وآراء الجماعات الضاغطة التى تدافع عن مصالحها وتجهد لتجعل صوتها يبدو أنه صوت أغلبية الشعب ، وعلاوة على ذلك فإن الرأى العام قبل أن يصل فى النهاية إلى صانعى القرارات السياسية يمكن أن يمر على لجان وجماعات غير الهيئات التشريعية ، وكذلك على أجهزة إدارية ، وهذه وتلك لها قواعدها وإجراءاتها التى تتبعها ، ومن شأن هذه القواعد والإجراءات أن تعطل تدفق رأى عام مؤثر وحر فى الوقت المناسب .

٤ - يمكن أن يظهر تأثير الرأى العام على السياسة العامة بطريقتين على الأقل : أولاهما ، ما يمكن أن يضعه الرأى العام من حدود على القرارات الحكومية وعلى صناعة السياسة نظراً للقناعة العامة بما يمكن أن يتقبله الجمهور ودرجة استجابته. والطريقة الثانية ، هى إحجام المسئولين عادة عن اتخاذ موقف صعب فى مواجهة معارضة شعبية ظاهرة ، والرأى العام نادراً ما يقوم بدور إيجابى فى المبادرة بسياسة جديدة ، ولكنه عادة يقوم بدور سلبى فى إظهار سخطه على السياسات القائمة ، وبالتالى فإن الرأى العام يكون أداة قوية للضغط الاجتماعى والسياسى بعد وقوع الحدث لا قبله .

٥ - إن علاقة الرأى العام بالسياسة العامة هى علاقة ذات شقين ، إذ هى علاقة دائرية وديناميكية ، فالرأى العام لا يؤثر على السياسة فقط ، بل إن السياسة تؤثر على الرأى كذلك [٩٦] .

٦ - فى معظم الحالات التى تمت عليها الدراسات كانت الأجهزة الحكومية ورئيس الدولة قادرة على التأثير على الرأى العام بشكل كبير ، وذلك عن طريق الإعلام والدعاية والإجراءات الرسمية .

وهناك عدة مخرجات للرأى العام [٩٧] :

١ - الظاهرة الجماهيرية ، فهى شكل من أشكال العقل الجماعى حيث يتم اندماج الفرد مع غيره فى إطار جماعى ، وهذا يؤدى إلى أن يصل الفرد إلى مرحلة يوجه فيها تلقائيا بغير إرادته المستقلة ، وهنا تظهر الزعامة الجماهيرية التى تقود الدهماء أو الغوغاء ، وتوجههم الوجهة التى تريدها ، وقد تأخذ الظاهرة الجماهيرية شكل المظاهرات أو أعمال العنف الجماعى .

٢ - الصور النمطية ، وهى شكل من أشكال التبسيط المخل من قبل الجماهير تجاه موضوعات معينة ، ومن مظاهر هذه الصورة تصور شعب لشعب آخر ، وغالبا ما تكون هذه الصور غير دقيقة ، وذلك كما نرى من تصور المجتمع الغربى على وجه العموم للعربى المسلم وكيف أنه متخلف ، هوائى ، إرهابى ، وذلك بفعل الدعاية الإسرائيلية التى لها سطوتها على أجهزة الإعلام العالمية .

٣ - الشائعات ، وهى ظاهرة نفسية لها دلالة إعلامية ، وقد يكون لها أساس من الصدق ، لكن درجة الصدق تقل مع تزايد تنقل الإشاعة من شخص إلى شخص ،

ومن مكان إلى آخر ، ويتزايد انتشار الشائعات كلما كثرت القيود على حرية الحصول على المعلومات ، وكلما قلت درجة انتشار التعليم .

٤ - الأساطير والخرافات ، وكلاهما امتداد للمواريث الثقافية للمجتمع ، وغالبا ما تضخم الأساطير قضايا حدثت في الماضي ويتم ربطها بها من شخصيات أسطورية ، أما الخرافات ، فهي موضوعات تعتمد على المبالغة والخيال . وكثيرا ما تؤثر الأساطير والخرافات على اتجاهات ومواقف الرأى العام ، لا سيما في القطاعات الشعبية ، كما أن وسائل الإعلام قد تستغل الأساطير والخرافات لتدعيم مواقف معينة أو تضخيمها .

ولسنا فى حاجة إلى تفصيل القول بيانا لأثر التعليم على الرأى العام ، فمادمنا بصدد " رأى " ، فإننا بالتالى أمام عملية " تفكير " ، وعملية التفكير ترتبط ارتباطا عليا بدرجة ونوع التعليم ، ونقصد بذلك ، مدى انتشار التعليم أفقيا ، وكذلك مدى ارتفاع درجة الانتشار وفقا لمراحله المختلفة . أما نوع التعليم ، فنقصد به مدى فاعليته في إذكاء الروح المنهجية العلمية ومدى قيامه على النزعة النقدية فى تناول الأمور والتفكير فى القضايا .

فمن المسلم به أن الدول النامية عامة ، والعربية خاصة قد شهدت جهوداً ضخمة أدت إلى انحسار دائرة الأمية ، ومع ذلك ، فإن ما يقوم من تعليم ، هو ذلك النوع الذى يثبت " الطاعة " ويشيع سلبية الاتجاه ، ويقوم على التلقين ، الذى من شأنه أن يسلم بوجود سلطة هى وحدها التى تملك المعرفة ، ومتعلم ليس عليه إلا أن ينصت ويسمع .

ولعل هذا ما دفع كثيراً من الباحثين إلى التنبيه على ما عليه الرأى العام فى المجتمعات النامية من ضعف القدرة على التغيير ، فهو بدلا من أن يكون جهازاً رقابياً على الحكومة ، غالباً ما يصبح معينا لها فى الترويج لسياساتها والتبرير لها . إن الرأى العام فى مثل هذه المجتمعات يفتقر إلى النضج ويتسم بالسطحية ، الأمر الذى يسهل انتقاله من النقيض إلى النقيض ، هذه السمة هى نتاج طبيعى لأوضاع الفقر والأمية وشيوع قيم العاطفية والهوائية التى تأبى المنهجية العلمية القائمة على الربط بين الأسباب والنتائج . كما أنها أيضا نتيجة لاختفاء المناخ الديمقراطى ، ومن ثم غياب منطق الحوار ، وغياب أو عدم فاعلية القنوات التى تثير اهتمام الناس بمشكلة ما أو تغذيهم بالمعلومات التى تساعد على النقاش والجدل حولها . وغنى من البيان أننا نلمس فى هذه المجتمعات كذلك هامشية لدور الأحزاب وجماعات المصالح فى صياغة الرأى والتعبير عنه . كذلك فهناك دائما رقابة

رسمية تخضع لها أدوات الإعلام بشكل يحد من دورها فـي إثراء المناقشـات حـول قضايـا المجتمع (٩٨) .

ولابد من الاشارة فى هذا المقام كذلك إلى الصحف كأداة إعلامية محدودة التوزيـع والتأثير بسبب الأمية وعدم وجود نظام سريع للنقـل ، وتواضـع الإمكانـات الماليـة اللازمـة لإنشاء دور الصحف وتزويدها بـالتجهيزات . كمـا أن وسـائل الإعـلام المسـموعة عمومـاً والمرئية خصوصاً ليست فى متناول قطاعات لا يستهان بها من السكان ، لاسـيما المنـاطق الريفية ، كما أن قصور الإمكانيات المادية ونقص الأشخاص المهرة مـن مهندسـين وفنييـن ومعدى ومنفذى البرامج يحدان من إمكانيـة تطويـر الإرسـال الإذاعـى والتلفزيونـى لتغطيـة المناطق الريفية ، وحتى حينما تصل الرسالة الإعلامية إلى القرية من خلال قراءة الصحف أو المستمعين إلى الراديو أو مشاهدى التلفزيون ، فلا توجد تقريباً تغذية عكسـية ، فـالراديو يتحدث إلى القرويين ولا يتحـدث معهـم . كذلـك فـإن وسـائل الإعـلام تهتـم أساسـاً بعنصـر الترفيه وتتجاهل إلى حد كبير عرض القضايا التى تهم الرأى العـام ، بـل غالبـا مـا تقتصـر على عرض وجهة نظر معينة وتبتعد عن أسلوب الحوار كلما أمكن .

ومن ناحية أخرى ، يتصف الرأى العام فـى الـدول الناميـة بـالتعصب الـذى يعنـى عدم احترام الرأى الآخر المخالف ، وليس هذا بالأمر الغريب إذا ما تنبهنا إلـى اختفـاء قيـم التسـامح الفكرى نتيجـة القهـر السياسـى وعـدم التعـود علـى المناقشـة منـذ الصغـر داخـل المؤسسات الأولية كالأسرة والمدرسة .

ولعل أبرز القضايا التى تتصل بالرأى العام تلك الظاهرة التى أخذت فـى الانتشـار فى العقود الأخيرة والخاصة باستطلاعات الرأى وخاصة فى البلدان المتقدمة ، على رأسـها الولايات المتحدة ، ويمثل اسـتطلاع الآراء اختراعـاً اجتماعيـاً لا يمكـن فصلـه عـن النسـيج المؤسساتى الذى يعمـل مـن خلالـه ، ويعنـى ذلـك – فـى المجتمـع الأمريكـى الراهـن – أن استطلاع الرأى ، مهما جرت صياغته فى تعبيرات علمية ، فهو فى المقام الأول أداة تخـدم أهدافاً سياسية . ولا تتسم هذه الأهداف بالوضوح دائماً ، إلا أن الاستنتاجات تصبح مـبررة فى أحوال كثيرة عندما (أو ما أن) يتم إفشاء سرجهة التمويل (٩٩) .

والتساؤل الهام هنا : هل تسهم استطلاعات الـرأى حقـا فـى تدفـق المعلومـات فـى اتجاه ثنائى ، بين صانعى القرار وبين الجمهور العام؟ ، إن صياغة السؤال على هذا النحـو تضفى عليه طابعاً بلاغيا وأمبريقيا فى وقت معا . فالمعلومات يحصل عليها الباحث بـالفعل

فى الإجابات المقدمة له ، ولكن ما هو المقصود فى هذه الحالة من تعبير الاتصال ذى الاتجاهين ؟ إن هناك أو ينبغى أن يكون هناك – معنى ضمنيا فى مفهوم كهذا مؤداه أن التبادل يقوم ، على الأقل ، على تكافؤ تقريبى ، أو نسبى فى العلاقة بين طرفى الاتصال ، أو بعبارة أخرى ، أن التدفق ذا الاتجاهين لا يمكن أن يحدث فى حالة وجود عدم توازن أساسى – اقتصادى ، سياسى ، عنصرى ، أو غير ذلك – بين الجانبين ، فإذا كانت هناك عوامل تضعف أو تقضى على التكافؤ المتبادل ، فإن التدفق المتبادل ثنائى الاتجاه ينقلب فى الحال إلى قناة تضليلية ، أو استغلالية أحادية التوجيه ، وعندما يكون فى مقدور السائل ، سواء بسبب موقعه أو دوره الفئوى فى البنية الاجتماعية أن يمارس تأثيراً أو ضغطاً بأى صورة من الصور على المجيب ، فإن استطلاع الرأى يمكن أن يتحول إلى أداة للاضطهاد والقهر [١٠٠] .

وإذا ما طبقنا معيار التساوى فى القوة بين السائل والمجيب كمقياس لإمكانات الاستطلاع الديمقراطية ، فسرعان ما سندرك أن الاستطلاع هو فى كل الأحوال ميكانيزم للسيطرة التوجيهية ، فعندما تمول الشركات العملاقة استطلاعات الرأى المتعلقة بالاستهلاك من أجل تأمين المعلومات عن المنتج ، أو عندما يستطلع التلفاز آراء عينات من جمهور المشاهدين فيما يتعلق بعاداتهم فى المشاهدة ، فأين محل القوة هنا ؟ من المؤكد أنها ليست فى جانب المستهلكين أو المشاهدين ، فطالما أن السياق العام للموضوع هو ربحية الشركة فإن إجابات المستهلكين والمشاهدين لا يمكن أن تستخدم إلا ضدهم ، على الرغم من أن هذا الاستخدام سوف يتم تقديمه فى صورة عكسية ، من قبيل " المستهلك هو الملك " ، فلو أن التلفزيون استطلع رأى المشاهدين حول الأسلوب المفضل لديهم بين الأساليب العديدة المتنافسة لاستخدام السكاكين الكهربائية فى تقطيع اللحوم ، فلن تطرح المسألة الأصلية ، وهى : أى نوعية يتعين إنتاجها فى المقام الأول [١٠١] ؟

وفى مصر قام جهاز قياس الرأى العام بالمركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية باستطلاع حول قضية تعليمية وهى " الدروس الخصوصية " ، وكان ذلك عقب امتحانات آخر العام الدراسى ٧٧ /: ١٩٧٨ وهو الموضوع الوحيد الذى أشار إليه كتاب مؤلفته لها موقعها الهام فى نفس المركز ، والكتاب صادر سنة ١٩٩١ [١٠٢] ، أى بعد إجراء الاستطلاع مثلا بتسع عشر عاماً ، وها نحن نشير إليه فى عام ١٩٩٧ . ولا شك أن الأحوال قد تغيرت كثيراً ، ومن أسف أن نشير أن التغير هو للأسوأ .

فإذا كان الاستطلاع يشير إلى فشل النظام التعليمى فى أداء دوره مما تسبب معه تلك الآثار الهدامة التى ظهرت بصورة واضحة فى إحساس التلاميذ بشكل حاد بضرورة وجود عامل مساعد إلى جانب المدرسة المنتظمة فى المؤسسات التعليمية تعينهم على النجاح وتؤهلهم للوصول إلى مستوى تعليمى أفضل ، فماذا يمكن قوله اليوم بعدما صارت الدروس " مقننة " وتمارسها الوزارة نفسها فى المدارس تحت اسم " دروس التقوية " ، وكذلك فى الظهور العلنى والرسمى لمكاتب ومراكز تقوم بمباشرة الدروس ، ووصل أجر الساعة الواحدة أحيانا إلى ما يزيد على العشرين جنيها ؟ ! وقرأ الناس عن معلم يعلن يوميا فى صحيفة الأهرام ولفترة غير قصيرة وبمساحة كبيرة عن مواقع له تعطى فيها دروس وتساءل كثيرون : إذا كان ينفق آلاف الجنيهات على إعلانات ، فكم يكسب إذن ؟

الهوامش

١ - نصر محمد عارف : نظريات التنمية السياسية المعاصرة ، مرجع سابق ، ص ٣٣٧ .
٢ - المرجع السابق ، ص ٣٣٨ .
٣ - منير المرسى سـرحان: اجتماعيات التربيـة ، الأنجلـو المصريـة ، القـاهرة ، ١٩٨٢ ، ص ١٨٥ .
٤ - هبـه رءووف عـزت : المـرأة والعمـل السياسـى ، رؤيـة إسـلامية ، المعهـد العـالى للفكـر الإسلامى ، بدون مكان النشر ، ١٩٩٥ ، ص ١٦٧ .
٥ - المرجع السابق ، ص ١٦٨ .
٦ - أيثور موريش : علم الاجتماع ، ترجمة حسن الفقى ، دار القلـم ، الكويـت ، ١٩٩٣ ، ص ١٨٦ .
٧ - المرجع السابق ، ص ١٨٨ .
٨ - المرجع السابق ، ص ١٩١ .
٩ - موريس دوفرجيه : علم اجتماع السياسة ، ص ١٠٢ .
١٠- المرجع السابق ، ص ١٠٣ .
١١- مجدى صلاح المهدى : التثقيف السياسـى للأبنـاء ودور الأسـرة فـى تنميتـه ، فـى : الثقافـة السياسية فى مصر ، مرجع سابق ، م ٢ ، ص ٨٨٤ .
١٢- المرجع السابق ، ص ٨٨٥ .
١٣- المجع السابق ، ص ٨٨٦ .
١٤- حنان محمد مصطفى : التنشئة السياسية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسى ، ص ٨٦ .
١٥- ثريا التركى وهدى زريق : تغير القيم فى العائلة العربية ، مجلة المستقبل العربـى ، مركـز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، أكتوبر ١٩٩٥ ، العدد (٢٠٠) ص ١٠٥ .
١٦- المرجع السابق ، ص ١٠٦ .
١٧- Herbert R. Winter & Thomas Bellow, People and Politics, An Introduction to Political Science, New York, John Wiley & Sons, 1985, P.126 .
١٨- Almond.G.A & Powell. B.A: Comparative Politics, Boston, Toronto, Little Brown and Company, 1978, PP. 64 - 65.
١٩- محمد إبراهيم محمد أبو خليل : التنشئة السياسية لطلاب المرحلـة الثانويـة الفنيـة .. مرجـع سابق ، ص ٧٦ .
٢٠- حسن طنطاوى فراج : الوعى السياسى لدى طلاب المرحلة الثانوية فى مصر ، ص ٨٦ .
٢١- هبة رؤوف عزت ، المرأة والعمل السياسى ، ص ٢٣٢ .

٢٢- المرجع السابق ، ص ٢٣٣ .
٢٣- على راشد : الأساليب الأسرية فى التنشئة السياسـية للطفل المصـرى ، فى ثقافة الطفل ، المركز القومى لثقافة الطفل ، المجلد ١٧ ، ١٩٩٦ ، ص ص ٦٨ - ٦٩ .
٢٤- جون ديوى : المدرسة والمجتمع ، ترجمة أحمد حسن الرحيم ، دار مكتبة الحياة ، بيروت، د.ت ، ص ٣١ .
٢٥- ايفور موريش : علم الاجتماع التربوى ، ص ٢٢١ .
٢٦- المرجع السابق ، ص ٢٤١ .
٢٧- موريس دوفرجية : علم اجتماع السياسة ، ص ١٠٨ .
٢٨- Merkel H. Peter : Modern Comparative Politics, University of California, Santa Barbara, The Dryden press, 1977, PP.31 - 32 .
٢٩- محمد إبراهيم محمد أبو خليل : التنشئة السياسية لطلاب المرحلة الثانوية الفنية ، ص ٨٩ .
٣٠- المرجع السابق ، ص ٩١ .
٣١- المرجع السابق ، ص ٩٤ .
٣٢ - حنان مصطفى كفافى : التنشئة السياسية لتلاميذ مرحلة التعليم الأسى ، ص ١٠٨ .
٣٣- كمال المنوفى : التنشئة السياسية فى الأدب السياسى المعاصر ، ص ١٨ .
٣٤- عرفات زيدان خليل : دور المدرسة الثانوية فى تنمية الوعى السياسى لدى الطلاب ، فـى : الثقافة السياسية .. ، م٢ ، ص ٩٨٣ .
٣٥- المرجع السابق ، ص ٩٨٤ .
٣٦- السيد سلامة الخيسى : التعليم والمشاركة السياسية ، فى : النظـام السياسـى المصـرى ، مرجع سابق ، ص ٦٧٥ .
٣٧- المرجع السابق ، ص ٦٧٦ .
٣٨ - عبد الباسط عبد المعطى : التعليم وتزييف الوعى الاجتمـاعى ، مجلـة العلـوم الاجتماعيـة ، جامعة الكويت / م١٢ ، ج ٤ ، شتاء ١٩٨٤ ، ص ٧٥ .
٣٩- نجلاء نصير بشور : القضية الفلسـطنية ، والوحـدة العربيـة فى منـاهج التعليم فـى الأردن وسوريا ولبنان ، المؤسسة العربية للداسات والنشر ، ١٩٧٨ .
٤٠- نادية حسن سالم : التنشئة السياسية للطفل العربى ، مجلة المستقبل العبـى ، مـايو ١٩٨٣ ، ص ٥٩ .
٤١- المرجع السابق ، ص ٦٢ .
٤٢- المرجع السابق ، ص ٦٧ .

٤٣- كمال المنوفـي : التنشـئة السياسـية للطفـل فـى مصـر والكويـت ، السياسـية الدوليـة ، ينـاير ١٩٨٨ ، ص ٦٤ .
٤٤- المرجع السابق . ص ٦٥ .
٤٥- كمال المنوفى : التنشئة السياسية ومنظومة القيم فى الوطن العربى ، فى : مصطفـى كـامل السيد (محرر) : التحولات السياسية الحديثة فى الوطن العربى ، مركز البحوث والدراسـات السياسية ، جامعة القاهرة ، ١٩٨٩ ، ص ٣٤٦ .
٤٦- كمال المنوفى : الأطفال والسياسة فى مصـر ، مجلـة السياسـة الدوليـة ، القـاهرة ، اكتوبـر ١٩٩٣ ، ص ٢٤ .
٤٧ – عبد المنعم المشاط : التوجهات السياسية فـى كتـاب الدراسـات الاجتماعيـة لمراحـل التعليـم الابتدائى والأعدادى والثانوى ، فى (كمال المنوفى " محرر " ، التعليـم والتنشـئة السياسـية فـى مصـر ، مركـز البحـوث والدراسـات السياسية ، مكتبـة الاقتصـاد والعلـوم السياسـية ، جامعة القاهرة ، ١٩٩٤ ، ص ٣٩ .
٤٨- المرجع السابق ، ص ٧٤ .
٤٩- نيفين مسعد : التوجهات السياسية فى كتب اللغة العربية للمرحلتيـن الابتدائيـة والإعداديـة ، فى المرجع السابق ، ص ١١٠ .
٥٠- المرجع السابق ، ص ١٢١ .
٥١- المركـز القومـى للبحـوث التربويـة والتنميـة ، وزارة التعليـم ، دور المدرسـة الثانويــة فـى مواجهة مشكلة التطرف ، القاهرة ، ١٩٩٦ ، ص ١٤٩ .
٥٢- ظلال محمد عادل سليمان : تنمية الوعى بأبعاد التحدى الاسرائيلى عند طلاب الجامعة فـى مصر ، رسالة دكتوراه ، تربية عين شمس ، ١٩٩٦ ، ص ١٤٥ .
٥٣- محمد على محمد : أصول الاجتماع السياسيى ، ص ٤٢٠ .
٥٤- إبراهم أبو الغار ، علم الاجتماع السياسيى ، ص ١٦٥ .
٥٥- حسن صعب : علم السياسية ، ص ٣٥٢ .
٥٦- أسامة الغزالى حرب : الأحزاب السياسية فى العالم الثالث ، ص ٨٧ .
٥٧- المرجع السابق ، ص ٨٨ .
٥٨- سعاد الشرقاوى : الأحزاب السياسية وجماعـات الضغـط ، دار المعـارف (سلسـلة أقـرأ – ٤٩١)، القاهرة ، سبتمبر ١٩٨٣ ، ص ٢٩ .
٥٩- المرجع السابق ، ص ٣٠ .
٦٠- محمد على محمد : أصول الاجتماع السياسى ، ص ٤٣٠ .
٦١- المرجع السابق ، ص ١٨٢ .

٦٢- رعد عبودى بطرس : أزمة المشاركة السياسية وقضية حقوق الإنسان فى الوطن العربى ، مجلة المستقبل العربى (٢٠٦) ، أبريل ١٩٩٦ ، ص ٣٥ .
٦٣- إيمان جابر شومان ومحمد ياسر الخواجة : الأحزاب والتنشئة السياسية فى مصر ، فى (الثقافة السياسية ...) ، مرجع سابق ، ج٢ ، ص ١٢٣٥ .
٦٤- المرجع السابق ، ص ١٢٣٦ .
٦٥- عبد اللطيف محمود محمد : أثر الممارسة الحزبية على حركةالتعليم فى مصر ١٩٢٣ – ١٩٥٢ ، ص ٢٦٦ .
٦٦- أحمد عبد الله : الطلبة والسياسة فى مصر ، ترجمة إكرام يوسف ، سيناء للنشر ، القاهرة، ١٩٩١ ، ص ٥٧ .
٦٧- المرجع السابق ، ص ١٠٩ .
٦٨- مصطفى محمود منجود : مفهوم الثقافة السياسية فى برامج بعض الأحزاب السياسية المصرية ، فى (الثقافة السياسية ... مرجع سابق () ، م ٢ ، ص ١٣٣٤ .
٦٩- المرجع السابق ، ص ١٣٣٥ .
٧٠- فيصل الراوى طايع : دور الأحزاب السياسية فى التربية السياسية للمعلمين وشباب الجامعات ، سوهاج ، دار محسن للطباعة ، ١٩٨٩ ، ص ٣٦ .
٧١- عثمان عبد المعز رسلان : التربية السياسية عند جماعة الأخوان المسلمين ، ص ٤٦٢ .
٧٢- المرجع السابق ، ص ٤٦٧ .
٧٣- المرجع السابق ، ص ٧٤٣ .
٧٤- مصطفى المصمودى : النظام الإعلامى الجديد ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، سلسلة أعلام العرب (٩٤) ، أكتوبر ١٩٨٤ ، ص ١٩٦ .
٧٥- المرجع السابق ، ص ١٩٧ .
٧٦- جيهان روشتى : نظم الاتصال ، الإعلام فى الدول النامية ، دار الفكر العربى ، القاهرة، د.ت ، ص ١٧٦ .
٧٧- المرجع السابق ، ص ١٧٨ .
٧٨- المرجع السابق ، ص ١٨١ .
٧٩- المرجع السابق ، ص ١٨٤ .
٨٠- مصطفى أحمد تركى : وسائل الإعلام وأثرها فى شخصية الفرد ، مجلة عالم الفكر ، وزارة الإعلام ، الكويت ، يناير / مارس ١٩٨٤ ، ص ١١٦ .
٨١ – المرجع السابق ، ص ١١٧ .

٨٢- هربرت أ.شيللر : : المتلاعبون بالعقول ، ترجمة عبد السلام رضوان ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، العدد (١٠٦) ، اكتوبر ١٩٨٦ ، ص ١٩٥ .
٨٣- المرجع السابق ، ص ١٩٦ .
٨٤- عواطف عبد الرحمن " قضايا التبعية الإعلامية والثافية فى العالم الثالث ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، سلسلة عالم المعرفة (٧٨) ، يونية ١٩٨٤ ، ص ٧٢ .
٨٥- المرجع السابق ، ص ٧٣ .
٨٦- محمود شريف : الاختراق الإعلامى فى مجال الصحافة ، ضمن أعمال ندوة الاختراق الاعلامى للوطن العربى (القاهرة ٢٣ - ٢٤ / ١١ / ١٩٩٦) ، معهد البحوث والدراسات العربية ، ص ١١٥ ..
٨٧- المرجع السابق ، ص ١١٦ .
٨٨- زينب حسن حسن : موقف الصحف الحزبية فى مصر من قضايا التعليم الجامعى ، فى : سعيد اسماعيل على (محرر) : التعليم الجامعى فى الوطن العربى ، الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٨٧ ، المجلد ١٤ ، ص ٩٨ .
٨٩- المرجع السابق ، ص ٩٩ .
٩٠- المرجع السابق ، ص ١٣١ .
*- لم يكن حزب العمل قد تحول إلى التوجيه الإسلامى ، بل كان يرفع شعار " الإشتراكية " .
٩١- أحمد سويلم العمرى :مجال الرأى العام والإعلام ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، المكتبة الثقافية (٣٢١) ، القاهرة ١٩٧٥ ، ص ٧ .
٩٢- المرجع السابق ، ص ٨ .
٩٣- المرجع السابق ، ص ٩ .
٩٤- عبد الغفار رشاد : النتائج السياسية للرأى العام ، مجلة العلوم الاجتماعية ، جامعة الكويت، العدد الرابع ، م ١٢ ، شتاء ١٩٨٤ ، ص ١١٥ .
٩٥- أحمد بدر : الرأى العام ، مكتبة غريب ، القاهرة ، ١٩٧٧ ، ص ٣١٥ .
٩٦- المرجع السابق ، ص ٣١٦ .
٩٧- محمد على العوينى : أصول العلوم السياسية ، ص ١٢٤ .
٩٨- كمال المنوفى : الرأى العام فى الدول النامية ، مجلة عالم الفكر ، العدد الرابع ، م ١٤ ، ص ٧٣ .
٩٩- هـ.ا. شيللر : المتلاعبون بالعقول ، ص ١٥٢ .
١٠٠- المرجع السابق ، ص ١٥٤ .
١٠١- المرجع السابق ، ص ١٥٥ .
١٠٢- ناهد رمزى : الرأى العام وسيكلوجيا السياسة ، ص ٢٣٨ .

الفصل السادس

المرجعية الفكرية للتعليم

من التشبيهات التى نرددها ولا نمل من تكرارها دائماً ، أن العملية التربويـة بحكم طبيعتها " العملية " هى عملية تنفيذية ، والعملية التنفيذية التى تتسم بالعقلانية والعلميـة لابـد وأن تسير وفق " تصور " و " مخطط " للموضوع الذى ننفذه .

المربى مثله – والقياس مع الفارق – مثله مثـل مقـاول البنـاء ، فهـذا يبنـى بيتـا أو منشأة ما وفقاً لما يرسمه له مهندس " التصميم " ، والمربى ، إذ يبنى بشراً لابـد أن يهتـدى بنموذج و " رؤية " ، ومن هنا كان إلحاح فيلسوف تربية مثل جون ديـوى علـى أن التربيـة لابد لها من نظريـة فلسـفية تعصمهـا من التخبـط والعشـوائية وترسم لهـا خطـوات السـير وغايات العمل .

وهذا هو ما نعنيه فى الفصل الحالى " بالمرجعية الفكرية " ، وهـو نفسـه أيضـا مـا يتداوله كثيرون تحت مصطلح " الأيديولوجيا " ، و كذلك " الهوية " .

الإطـار المرجعـى إذن نعنـى بـه هـذا ، وقـد فضلنـا اسـتخدامه لأن مصطلـح " الأيديولوجيا " يرتبط فى أذهان كثـيرين بأيديولوجيـا بعينهـا ، مـع أن معنـى المصطلـح كمـا سنرى ليس كذلك ، وأيضا فضلناه عن مصطلح " الهوية " ، حيث أن الهوية قد تشـير لـدى بعض الأذهان إلى أنها مجرد محصلة لجملة عوامل تاريخية ودينيـة وجغرافيـة واجتماعيـة شكلت مجموعة خصـائص تميز أمـة من الأمـم ، فمثـل هـذا المعنـى ، مـع ارتفـاع درجـة الصدق فيه ، قد يعنى فقط الارتباط بالماضى ، وإن حدث توجه نحو المستقبل ، ففى إطار هذا الماضى .

ومع ذلك فنحن نصارح القارئ مقدماً بأننا سنتعامل مع مصطلحى " الأيديولوجيا " و " الهوية " حتى نستطيع أن نجلى الأبعاد المختلفة للمرجعية الفكرية للتعليم .

حاجتنا إلى المرجعية الفكرية :

منذ هزيمة يونيه ١٩٧٦ بدأنا نشهد تراجعاً واضحاً لمسيرة " الأيديولوجيـا " فـى عالمنـا العربـى ، فلقـد وحـد كثـيرون بيـن كـل مـن " الاشـتراكية " و " القوميـة " وبيـن

الأيديولوجيا ، فتصور هؤلاء أن الهزيمة لم تكن فقط عسكرية وإنما هى أيضا فكرية . حتى إذا أذنت ثمانينات القرن بالغروب وبدأ الانهيار المدوى للنظم التى تبنت لعشرات السنين الفلسفة الماركسية ، إذا بالغالبية تتصور أن هذا إنما هو إعلان لوفاة " الأيديولوجيا".

ولئن أصبحت استعارة " موت الأيديولوجيا " رائجة التداول ، فإن هذا الرواج لا ينبغى أن يحجب عنا كون هذه الاستعارة قد بنيت على مغالطة فى فهم وظيفة الأيديولوجيا[1].

فالأيديولوجيا هى أداة التغيير وزناده ، وحيثما وجدت حاجة للتغيير الاجتماعى أو ضرورة كان من المحتم أن تبرز الأيديولوجيا ، أو حتى المرشحة لأن تكون "عتلة" التغيير الاجتماعى .

ولئن كنا لا نملك أن نجادل فى أن حالات عدة من الوفاة الأيديولوجية قد سجلت فى الأونة الأخيرة ، فليس لنا أن نتجاهل أن ضربا بعينه من الأيديولوجيا ، دون سواه ، هو الذى لفظ أنفاسه ، وبالذات ، أنه ذلك الضرب من الأيديولوجيا الذى انكشف تعارضه مع وظيفة الأيديولوجيا بالذات ، فما مات من الأجسام الأيديولوجية هو ذلك الجسم الذى فارقته – أن جاز التعبير – روحه ، فتحول من "عتلة" للتغيير الاجتماعى إلى وسيلة للمحافظة الاجتماعية ، ومن أداة نفى إلى أداة إثبات ، وبالتحديد إثبات السلطة التى صادرت عملية التغيير الاجتماعى وحرفت الأيديولوجيا عن وظيفتها التغييرية وفسرتها على أن تكون محض أيديولوجيا تبرير وتمويه وتأييد للوضع القائم الذى هو فى جوهره سلطوى .

وبالعودة إلى مصطلح موت الأيديولوجيا ، فإنه يمكن القول أنه مادام الواقع لا يطابق مثاله – ولعله لن يطابقه أبدا – فلا سبيل إلى أن تموت الأيديولوجيا ، وحتى عندما تموت فإن من رمادها تولد أيديولوجيا جديدة ، فلا وارث للأيديولوجيا غير الأيديولوجيا[2] .

وفى تقدير واحد من أبرز مفكرينا [3] ، أننا مازلنا أحوج ما نكون إلى الدعوة إلى فكر نظرى نقدى تأسيسى وخاصة فى هذه المرحلة من حياتنا العربية التى يتفاقم فيها التشتت والتفكك والتسطح والاغتراب والتخلف فى الفكر والواقع على السواء ، على حين يتفجر عصرنا بمنجزات معرفية وتكنولوجية باهرة تكاد تشكل نقلة جديدة فى حضارة الإنسان .

وليس القصد بالفكر أن نخص به مجالاً معرفياً معيناً أو اتجاهاً فكرياً أو منهجياً محدداً ، وإنما القصد به ، الفكر الذى يستبطن ويتجلى فى مختلف أشكال التعبير والسلوك ،

سواء كان وعياً فلسفياً أو دينياً أو علميا أو ممارسات سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو عسكرية أو ديمقراطية أو إدارية أو تعابير فكرية أو أدبية أو فنية أو قيماً معنوية أو سلوكاً عملياً .

أما المدلول النظرى للفكر فهو ، الارتفاع به – أى الفكر – من حالة الاستبطان واللاوعى وعدم الاتساق ، إلى أداة إدراكية منهجية ناقدة لذاتها ، قادرة على تفسير ظواهرها الذاتية ومختلف الظواهر الاجتماعية والإنسانية والطبيعية فى الماضى والحاضر، فضلا عن التعامل الموضوعى معها ، والانتقال من مرحلة التفسير إلى مرحلة التقييم والاستشراف العملى للمستقبل .

وعلى هذا فالفكر النظرى هو سعى إدراكى تفسيرى عام ، يقوم بتنظيم وإعادة تشكيل مجموع الحالات التى تتكون منها وبها الأشياء والأحداث والوقائع والأوضاع والعلاقات والمشاعر وأشكال السلوك والممارسات والتعابير المختلفة ، فهذا التشكيل والتنظيم يضيئوها ويضفى عليها معنى أو كلية ، ويكشف مصادرها أو أسبابها وإمكاناتها وفاعليتها وغايتها ، كما يمهد بهذا لنقدها وتجديدها وتجاوزها ، أن الفكر النظرى هو الوعى المتسق المنظم الموضوعى الكلى الذى تتسق به خطواتنا وممارساتنا الفكرية والعملية والتقييمية .

إن البحارة الذين تتحطم سفينتهم ويهددهم خطر الموت فى بحر عاصف ، ربما يتملكهم اعتقاد زائف ، أولا يعززه دليل بأن العون سوف يواتيهم فى الوقت المناسب ، ولا يأخذ أحد مثل هذا الاعتقاد على أنه أيديولوجى لمجرد أن هؤلاء البحارة يتشبثون به لتهدئة روعهم . وينبغى للاعتقاد كى يحمل على أن أيديولوجى أن يكون اعتقاداً يلوذ الناس به فى معظم أو فى كثير من المناسبات التى يتفق نوعها ، ومثل هذا الاعتقاد يصاحب فى العادة اعتقادات أخرى ، أى أنه ينتمى إلى طائفة من المعتقدات التى تتصل ببعضها البعض ويلوذ بها مجتمع أو جماعة فى مواقف تتواتر بين الحين والحين ، والناس الذين يشتركون فى هذه المعتقدات يكتسبونها شيئاً فشيئاً ، وربما دون أن يعوا أنها تشكل طائفة من المعتقدات التى تتوافق على هذا النحو أو ذاك ، وربما يتطلب الأمر عالم اجتماع أو أنثروبولوجيا اجتماعية ليفسر صلة هذه المعتقدات ببعضها البعض وليحددالمواقف التى يلوذ فيها الناس بها [٤] .

وغالبا ما يشترك مجتمع أو جماعة فى عدة أيديولوجيات محددة ، يتوافر التماسك لكل منها فى حد ذاته ، وبعضها يتداخل مع غيره ومن ثم لا يشكل فى إجمالـه نسقاً من المعتقدات ، أى كلا متماسكا منها ، والأيديولوجيات التى يلوذ بها الناس فى مختلف الأحايين لا تتوافق فى كل حال ، وليس من المتعين وجود حالة توافق ، تنعدم فيها الخلافات داخل المجتمع أو الجماعة ، أو تنعدم فيها " التوترات " فى عقول أفرادها ، ففى المجتمع الكبير والمركب ينتمى معظم الناس إلى جماعات متعددة يختلف أعضاؤها مما يجعل كل فرد فيها يشارك أفراداً مختلفين فى أيديولوجيات مختلفة .

ولا تقل الأيديولوجيا بهذا المفهوم أهمية فى المجتمعات الأمية عنها فى المجتمعات غير الأمية ، ففى كليهما تنتقل المعتقدات الأيديولوجية من جيل إلى جيل ، ويتم ذلك عمداً إلى حد كبير ، فالمعتقدات لا تكتسب وحسب ، وإنما تعلم أيضا ، ولا ينظر المعلمون إلى أنفسهم فى الغالب الأعم ، على أنهم يقومون بدور المقنع إلا من حيث أن دور المعلم يتصف بذلك على وجه العموم ، وهذا يعنى أنهم لا ينتبهون إلى أن المعتقدات التى يقومون بتدريسها معتقدات تحتاج إلى الاقتناع بها ، ومن الواضح أن ذلك يصدق على المعلمين فى المجتمعات البدائية ، ذلك أن فكرة مثل هذه المعتقدات فى حد ذاتها مجهولة لديهم [٥] ، بيد أن ذلك غالباً ما يصدق أيضاً على المعلمين فى المجتمعات المتعلمة والمتقدمة التى تشيع فيها هذه الفكرة شيوعاً واسعاً ، والذين يحترفون التدريس فى المجتمعات البدائية قليلون أولا وجود لهم ، بينما يكثرون فى المجتمعات " المتقدمة " ، ولو كان لفكرة هذه المعتقدات أن تشيع على الإطلاق ، فالأحرى أن تشتد شيوعاً بين المعلمين وغيرهم من الصحفيين والكتاب والناشرين الذين يقومون على تزويد الناس بالمعلومات وتلقيهم المعتقدات ، ومع ذلك فإنه حتى فى المجتمعات بالغة التقدم ، لا يتبين من يقومون ببث المعتقدات الاقناعية فى غالب الأمر أن تلك هى حقيقتهم .

وإذا كان الإنسان موجوداً فى العالم كغيره من الكائنات الأخرى ، فلا فرق بينه وبينها من هذه الجهة، أعنى من جهة الوجود ، لكن الإنسان - بالإضافة إلى هذا الاشتراك فى الوجود - لا يعيش فى العالم باعتباره معطى مباشرا ، بل يعيش فيه كتصور أولا وقبل كل شئ ، بمعنى أن الإنسان ملزم بقبول العالم فى تجلياته الممكنة ، تجليات تتشكل عنده بالتدريج وبدون إرادته ، لأن التنشئة الاجتماعية هى التى تتكفل ببناء تصور خاص عن العالم ، يقدم إلى الفرد منذ صباه إما كقيم اجتماعية أو عادات طقوسية أو شعائر دينية أو حكايات أسطورية [٦] . هذا التصور للعالم ليس مزيجاً عشوائياً من القيم والعادات

والطقوس والشعائر وحسب ، بل هو خلاصة لخبرات الشعوب تفرزها مسيرة تاريخية طويلة الأمد، وبحكم توارث الأجيال لهذا التصور الذى يختزل تلك المسيرة التاريخية تنشأ الهوية الحضارية عند الأمم والشعوب ، لذلك تتمايز الثقافات والرؤى ، ونتيجة لهذه العملية التاريخية يكتسب الفرد رؤية للعالم يجد فيها تحقيقاً لذاته ، ويدافع عن هذا التمثل القيمى والشعائرى والطقوسى حتى الموت ، ففى هذا الدفاع اعتراف بالذات ، لكن الوظيفة الأيديولوجية لا تقف عند حد الاعتراف بالذات فى التاريخ [٧] ، بل لابد من تجاوز الاعتراف بالذات فى التاريخ إذا ووجهت بفترة تحول تاريخى ضخمة وذلك مثلما رأينا فى تاريخ الأمة العربية عندما تحولت إلى الإسلام ، أى أن وظيفة الأيديولوجيا لا تكمن فى الدفاع عن هوية محدده تاريخياً ، وإنما هى تأسيس لتصور جديد عن الهوية يتجاوز التحديد السائد .

ومن هنا يمكن القول إن قدرة أى جماعة بشرية على البقاء ، تستند إلى جملة من الركائز ، منها [٨] :

١ – إثبات وجودها ، والتمايز عن الآخرين ، من خلال رد أى عدوان خارجى يهدد أمنها الوطنى والقومى .

٢ – وعى هذه الجماعة لذاتها ، من خلال تموضعها فى مكان قادر على صهر أفرادها فى بوتقة واحدة من المشاعر والأحاسيس والتوجهات القيمية المشتركة .

٣ – قدرتها على التوليد ، والتوليد هنا إبداعى وتجديدى ، وتنشيط لكل حركة داخل نفس الجماعة التى تتكاثر ، أى استغلال المكان علميا وبما يخدم أفرادها ويثيرهم ويثورهم نحو الأفضل ، والانتشار فى الزمان أى استغلال طاقات هؤلاء الأفراد وإثبات وجودهم الوطنى والقومى والإنسانى والتاريخى .

٤ – وعى الآخرين ، وهذا يتجلى من خلال التواصل معهم ، ومن خلال امتلاك لغة التواصل / التقاطع ، ففى الوقت الذى تتواصل جماعة مع أخرى ، تحتفظ بهويتها، وتستطيع أن تتفاصل معها ، وهذا التفاصل لا ينبع إلا من خلال وعى الذات ، وهى وعى نظرى وعملى . إن فى وعى الآخرين إثباتاً لوجود أمة ، وتأكيداً لعلاماتها القومية الفارقة ، وعنوانا لفعلها الحضارى الخاص بها ، وتجاوزاً للذات الضيقة ، التى هى نقيض ما هو كونى وإنسانى .

٥ - إضافة ما هو مبتكر ومتجدد إلى ما هو إنسانى ، فهناك إكمال ما هو غير مكتمل فى ذاتها من خلال عملية الأخذ والعطاء ، ففى عطاء جماعة ما لما هو مبتكر ومفيد يبرز العنصر الإبداعى الوطنى والقومى والانفتاح الإنسانى ، وفى أخذ ما هو غير موجود لديها ، هو إيمان بأهمية التواصل مع الآخرين .

إن مؤدى هذا كله أن الأيديولوجيا ، أيا كانت صيغتها أو مضمونها وفحواها ، إنما تعد – بصفة عامة – أحد المتغيرات الأساسية ، والمقومات المحورية لجهود التنمية بشتى أبعادها ومختلف آفاقها ، فهى التى تساعد على انطلاق العمل التنموى ودفعه وتوجيهه ، كما أنها تدعم أيضا ما قد يتمخض عنه من معطيات وتغييرات جديدة ، وتحدد ، فضلا عن هذا أو ذاك – بناء على أشد الخبرات المستفادة من جهود العمل التنموى – المسارات المستقبلية التى يتعين أن تواصل التنمية تقدمها من خلالها ، ومن هنا كان من غير الميسور – أو المقبول – بحال تشخيص أوضاع التخلف ، و تحديد معالمه ، والوقوف على أسبابه دون التعرف عن كثب على النسق الأيديولوجى للمجتمع ، وإدراك مضمونه وتوجهاته ، كما أنه يتعذر كذلك إقرار أو اعتماد استراتيجية عملية واضحة ومحددة للعمل التنموى دون تطوير أو استحداث نسق أيديولوجى ملائم ، يحدد أبعاد هذه الاستراتيجية ، ويمكن الأئتناس به فى توجيه وتعبئة وتحريك مختلف الطاقات والإمكانات المادية والفكرية والبشرية اللازمة للاضطلاع بأعباء التنمية ، والمضى قدماً لتحقيق ما تصبو إليه من أهداف أو تتطلع إليه من غايات (٩) .

مفهوم الأيديولوجيا :

مثلها مثل كلمة " سوسيولوجيا " ، فقد ابتدعت كلمة " أيديولوجيا " فى فرنسا ، وهى تعنى علم الأفكار أو دراستها . وقد استخدمت فى أول الأمر لتشير إلى نمط من الفلسفة كان رائجاً فى نهاية القرن التاسع عشر ، وهى فلسفة كان أئمتها يفخرون بأنهم ليسوا ميتافيزيقيين . وهم يفسرون الأفكار كلها على أنها تستمد من الأحاسيس ، وأشهر مفكرى هذه المدرسة من الفرنسيين هو " كونديلك " ***Condillac*** ، وهو واحد من تلامذة التجريبيين الأنجليز ، وإن كانت اللفظة الفرنسية ***ideologie*** التى تعنى مفكراً أيديولوجيا لم تنصرف إليه بنفس القدر الذى انصرفت به إلى غيره ممن أتوا بعده. ولم يكن هذا المعنى المبكر للكلمة ليبقى على هذا النحو الذى هو عليه الآن ما لم يكن نابليون قد وقع عليها

واستخدمها للتعبير عن فراغ صبر رجل الأفعال واحتقاره لرجال الأقوال الذين يغرمون أكثر بالأفكار المجردة . وهكذا بقيت كلمة " الأيديولوجيا " فرنسية لبضعة عقود قبل أن تصبح عالمية ويتغير معناها خلالها (١٠) .

وينسب لفظ *Ideologie* إلى سنة ١٧٠٦ بقلم ديستوب دوتراسي (*Destutde Tracy*) الذى كان ينتمى إلى وسط من المفكرين ذوى النزعة التنويرية .

وهى تأتى ، فى أهم وآخر معانيها ، لتشير إلى مجموعة من المعتقدات والأفكار المترابطة التى تميز جماعة بعينها ، وهذا هو أقل ما تنطوى عليه من معنى ، إذ أنها غالبا ما تنصرف إلى أكثر من ذلك ، ومثل هذه المجموعة من الأفكار أو المواقف يمكن أن تنحصر فى قلة قليلة من الناس ، أو يشترك فيها كثيرون ، ويمكن أن يشترك فيها شعب بأكمله أو عدة شعوب : كشعوب أوروبا الغربية ، أو الوطن العربى ، أو العالم الإسلامى ، ويمكن أن تشترك فيها كل الشعوب على اختلاف أماكنها خلال فترة بعينها من فترات التاريخ ،ويمكن أن تنحصر فى طائفة صغيرة منزوية فى بقعة ضيقة من الأرض . ومن الممكن فى واقع الحال أن يختص شخص بعينه بمجموعة من الأفكار تنطبق عليها تماماً لفظة الأيديولوجيا ، على أن شخصاً تتشكل أفكاره على هذا النحو لابد أن يكون ذا أهمية خاصة ، فالأفكار والمعتقدات والمواقف التى ينفرد بها تؤثر فى أفعاله ويكون لها واقع بالغ الأهمية على الآخرين (١١).

وإذا كانت الظاهرة الأيديولوجية تعنى ظاهرة الاعتقاد العام والفردى فى قضايا حول المجتمع ، وترتبط بنوع من الاعتقاد الذى يجعل صاحبه غير قادر على تصور شئ آخر غير ما يعتقد ، كما تقود إلى اتخاذ مواقف عملية نتيجة هذا الاعتقاد للدفاع عن هذا المعتقد ، والتضحية بالنفس والنفيس من أجله ، فإن " الظاهرة الأيديولوجية " إذن قديمة قدم الإنسان ، ويكون الصراع الأيديولوجى صراعاً ملازماً للإنسان باستمرار . وفى هذا السياق نستطيع أن نميز بين فترتين رئيسيتين تتصل بينهما ظاهرة نشوء الحداثة فى المجتمعات الغربية الحديثة ، إذ نجد توفلر *Toffler* فى كتاباته المختلفة حول موجات الحداثة يميز بين ثلاث موجات :

الأولى : بدأت حوالى ٨٠٠٠ قبل الميلاد وانتهت حوالى سنة ١٦٥٠ م ، وقد ارتبطت بالحضارة الزراعية ، الثانية : ابتدأت منذ سنة ١٦٥٠ إلى نهاية الخمسينات تقريبا. ومنها ظهرت المعالم الأولى لحضارة صناعية وتمركز حضرى شديد وظهور

ثقافية جماهيرية ، واستشراء الأيديولوجيات الكبرى الكاسحة ، والدولة المتمركزة القوية ، وظهور الراديو والتلفاز .

الثالثة : وتبدأ مع ظهور الإعلاميات والسياحة الفضائية ونشأة البيوتكنيكي ، ولا مركزية الدولة و شيوع الأدوات الإلكترونية الفردية (١٢).

وما يهمنا فى هذا التصنيف هو ربط توفلر بين الموجة التقنية والحضارية الثانية، ونشؤ وتطور ، بل واستفحال الظاهرة الأيديولوجية ، فقد أدى تقسيم العمل إلى نشؤ مدن كبرى تمركزت فيها الصناعات الأساسية وتحلقت حولها اليد العاملة . وقد أدى هذا الوضع إلى سهولة تناقل الأفكار وشيوعها على شكل عدوى بين أفراد مجتمع يتسم أساسا "بالكتلية". وقد ساعد على سهولة انتشار الأفكار ، والأيديولوجيات ظهور الراديو ، أى ذلك الصوت المجهول الآتى من بعيد والقادر على إلهاب حماس الناس وشحذ وجدانهم وتعبئتهم لصالح هذه الفكرة أو تلك وراء هذا الزعيم أو ذاك ، خلف هذه الراية أو تلك ، وتشكل النازية والفاشية المثال النموذجى لظاهرة الاستفحال الأيديولوجى هذه .

ويميز الباحثون بين نموذجين أيديولوجيين رئيسيين اقتحما ساحة الفكر والعمل السياسى طوال العقود الماضية : الأول هو النموذج الليبرالى ، الذى اصطنعته المجتمعات الغربية سنداً فكرياً لنظمها الاجتماعية والسياسية منذ انهيار عصر الإقطاع وظهور النظام الرأسمالى ، أما الثانى فهو النموذج الاشتراكى الذى طوره ماركس وانجلز كبديل راديكالى للأطروحات الليبرالية (١٣) .

ويعتبر النموذج الليبرالى – بوجه عام – نسقاً فكرياً كاملاً متكاملاً ، قوامه الإيمان بالفرد والحرية ، فالفرد هو العنصر الفاعل فى المجتمع ، وتتوقف فاعليته على مدى ما يتمتع به من حرية ، والحريات الفردية – بشتى صورها وعلى اختلاف توجهاتها – حق مشروع مقدس ، يجب التزامه ، والتأكيد عليه ، وحمايته من أية محاولة تسعى إلى تحجيمه أو تقويضه ، ويتأتى ذلك بإرساء وتدعيم قيم وقواعد الديمقراطية السياسية ، وتعميق قيمة المساواة فى الحقوق والواجبات بين الجميع ، ورفع طغيان السلطة عن الأفراد والجماعات، والحد من سلطات الدولة بحيث تقصر دورها على الوظائف الضرورية أو اللازمة لتأمين أسباب الحياة فى المجتمع ، وكفالة الأمن الداخلى واستقرار النظام العام ، فضلا عن حماية حدود الدولة من أى اعتداء خارجى ، وتعزيز سلطة القضاء وحكم القانون وسيادته ،

وتشجيع الحافز الفردى ، والمشروع الحر ، وحرية السوق ، واطلاق المنافسة فى المجال الاقتصادى ، والحيلولة دون تدخل الدولة فى هذا الميدان بوجه عام .

أما النموذج الاشتراكى – وهو نسق فكرى كامل ومتكامل أيضا – فلا يعتد بالفرد وحريته بقدر اعتداده بالمجتمع والحرية الاجتماعية ، فالمجتمع مقدم على الفرد ، ومصلحة الفرد نتيجة لازمة عن مصلحة المجموع ومتضمنة فيها (١٤) .

ولعل الماركسية تحظى بعناية خاصة عند معالجة موضوع الأيديولوجيا السياسية ، ويرجع ذلك إلى ما قدمه ماركس من تحليل للأيديولوجيا حينما عالج بناء المتجمع ، واعتبارها – أى الأيديولوجيا – الظاهرة المعبرة عن البناء الفوقى ، ولما كان العالم الذى نعيش فيه هو الذى يشكل تفكيرنا ، فإنه لا يمكن للفكر أن يسمو على الواقع ، ذلك أن الفكر والشعور هما فى الحقيقة انعكاس للبناء الطبقى القائم ، وفى هذا السياق فقط نستطيع أن ننظر إلى الأيديولوجيات : المناخ الفكرى ، والمعتقدات العامة و المشكلات التى يعالجها العلماء والفلاسفة ، والنسق الاجتماعى والفكرى السياسى كله ، أو بعبارة أخرى ننظر إلى البناء الفوقى على أنه يتفق أو يتطابق مع البناء الطبقى السائد ، إلا أنه يتأثر عموماً برغبات الطبقات الحاكمة الرجعية والمحافظة التى تحاول أن تفرض أيديولوجيتها الخاصة بها على المجتمع ككل ، مما يؤدى إلى حرمان الطبقات العاملة من تحقيق مصالحها الخاصة ، ذلك أن هذه الأيديولوجيات تعمل على تضليل الناس وإيهامهم بمعان جميلة تنأى بهم عن تمثل الحقيقة القائمة فى الواقع الاجتماعى المادى (١٥) ، فكأن البناء الفوقى الأيديولوجى فى المجتمع المنقسم إلى طبقات يقوم بوظيفة تشويه الواقع الاجتماعى المادى وخدمة الطبقات المسيطرة على وسائل الإنتاج من أجل المحافظة على الأوضاع الراهنة.

ولا شك أننا نواجه تضارباً فى الآراء حول الدلالة الحقيقية لمصطلح الأيديولوجيا، مما قد يضفى عليها غموضاً ، وعلى سبيل المثال فالأيديولوجيات ، كما عرفها كارل مانهايم بما يقربه من المنظور الماركسى ، تهدف إلى الدفاع عن الوضع الفعلى الراهن ، وافتعال التبريرات اللازمة لحماية مصالح الفئات الحاكمة ، بينما تتسم اليوتوبيا بأنها تطلع إلى المستقبل ، وأمل فى الحصول على بعض الأشياء البعيدة عن الوضع القائم ، ووظيفتها الأساسية أن تقلق النظام الذى يحاول أنصار الأيديولوجيا المحافظة عليه ، تلك الأشياء التى تحاول اليوتوبيا إدخالها فى صلب النظام الجديد . وعلى هذه النحو تتعارض الأيديولوجيا مع حركة التاريخ باعتبارها تشكل تصورات سكونية للظروف المتغيرة (١٦)

،ومتى انتقلنا إلى جورج سوريل ، وجدنا العلاقة بين الأيديولوجيا واليوتوبيا مغايرة كلية لما هى عليه عند مانهايم ، فاليوتوبيا عند سوريل لا تتسم بالثورية وتخطى الواقع والتمرد عليه ، بل إن اليوتوبيا عنده هى دائماً مرتبطة بالثبات والسكون وانعدام القدرة على تغيير منطق الواقع الفعلى . وعلى العكس من ذلك ، فالأيديولوجيا عند سوريل لا يمكن إبطالها أو تفنيد شرعيتها ، فهى تتوحد مع معتقدات الجماعة وتعبر عنها بلغة الحركة ، وهى لا تكتفى بمناقشة وتحليل النظم الاجتماعية دون أن تعمل على تغيير الواقع تغييراً فعلياً كما نصادف بالنسبة لليوتوبيا ، بل إنها تمثل الرغبات والإرشادات الإنسانية الخلاقة التى تقود الناس إلى الاستعداد للمعركة من أجل تحطيم كل ما يوجد .

ويميز مانهايم بين معنيين للأيديولوجيا ، وربما مجالين لاستعمال المفهوم ، فالأيديولوجيا بالمعنى الجزئى تشير إلى الأنانية العادية فى الحياة السياسية ، وإلى صراع الآراء والتحيزات ، فهى معنى ذو طبيعة سيكلوجية ويتراوح بين التضليل المقصود والخطأ الراجع إلى وضعية طبقية ، والمعنى الكلى يتعلق بإرجاع الأفكار والآراء إلى مرحلة تاريخية أو إلى فئة اجتماعية أو إلى طبقة ، فهو معنى بنيوى أو مجتمعى ، لأنه يتضمن قدراً من الحياد يمكن من وصف الأفكار والقيم والتصورات وصفاً محايداً بإرجاعها إلى محدد مجتمعى أو تاريخى . يقول مانهايم " يتجلى الطابع المميز للمفهوم الخاص عندما نقابل بينه وبين المفهوم الكلى الذى هو أكثر منه اتساعاً ، ونقصد بهذا الأخير أيديولوجيا عصر أو جماعة تاريخية محددة ، ولتكن طبقة اجتماعية مثلا ، حيث تتجلى لنا مميزات البنية الكلية فى ذلك العصر أو عند تلك الجماعة " (١٧) .

أما فيما يخص الفرق بين المفهومين ، فإن " المفهوم الجزئى للأيديولوجيا يقيم تحليله للأفكار على مستوى نفسى محض .. فيسلم بأن الطرفين يتقاسمان معياراً مشتركاً للصدق . والأمر غير ذلك فيما يتعلق بالمفهوم الكلى ، فعندما ننسب لفترة تاريخية عالماً ذهنياً ولأنفسنا عالماً آخر ، أو عندما تفكر فئة اجتماعية محددة من خلال مقولات تختلف عن مقولاتنا ، فإننا لا نرجع إلى حالات جزئية لنبين مضمون الأفكار عندها ، وإنما إلى أنساق من التفكير تتباين فى الأسس ، وإلى أنماط من التجارب والتأويلات تتمايز أكبر التمايز " .

ويحدد أحد الباحثين وظائف الأيديولوجيا فى الخطوط العريضة التالية (١٨) :

١ - التفسير ، إذ تزود الأيديولوجيا المفكر الأيديولوجي بشبكة من المفاهيم يمكن عن طريقها أن يؤسس نظاماً للحياة السياسية المعقدة التي تتسم بالاختلاط ، ومن ثم فإن الأيديولوجيات تساعد على رؤية الموضوعات السياسية على نحو أكثر وضوحاً ، إنها مثل المناظير ، فالمناظير السليمة يمكنها أن تحسن وجهة نظرنا بشكل جيد ، بينما المناظير الخاطئة يمكن أن تفسد رؤيتنا .

٢ - تحديد أولويات العمل السياسي : فالأيديولوجيا تعطى القادة إطارا لتنظيم رؤيتهم للتطورات السياسية ، وهى تضع حدوداً على الاختيارات المطروحة أمامهم كصانعي سياسة ، وهى تحدد الأولويات المباشرة والأهداف طويلة المدى ، كما تشكل الوسائل التى يتم من خلالها تناول المشكلات .

٣ - تبرير الشرعية : ويتمثل تبرير الشرعية فى التأييد والإذعان اللذين يتأسسان على قناعات بصواب النظام القائم . ولا يمثل تبرير الشرعية مجرد مسألة للاستهلاك الجماهيرى ، فالجماعات الحاكمة نفسها تحتاج إلى تأكيد أن موقعها المسيطر يعكس نوعا من العدالة (١٩) .

٤ - تحقيق التكامل السياسى ، فالأيديولوجيا تساعد النسق الاجتماعى على تحقيق قدر أكبر من التكامل ، حيث تلعب دوراً هاماً فى تشكيل الثقافة السياسية وفى تنمية الرأى العام وتحديد أساس أخلاقى لممارسة السلطة السياسية .

٥ - تحقيق الهوية ، إذ تؤدى الأيديولوجيا وظيفة التوجيه والدمج وإعطاء الإحساس بالهوية لأولئك الذين يشتركون فى اعتناقها .

٦ - التعبئة ، وتتضمن هذه الوظيفة ثلاث عمليات مرتبطة على الرغم من أنها متمايزة، تتمثل أولاها فى تجنيد المناضلين السياسيين الذين يقومون بتوجيه نشاطات الحركة الاجتماعية ، وتتمثل المشكلة هنا فى جذب الأفراد الذين يكونون على استعداد للعمل وتقديم تضحيات للحركة ، الثانية تتمثل فى إعادة وإيقاظ الجماعات التى أصبحت ساكنة سياسياً ، وعلى الأقل بشكل مؤقت ، وثالثاً عملية تسييس العناصر التى كانت غير مهتمة سياسياً من قبل ، ويمكن للأيديولوجيا أن تساعد فى القيام بكل هذه المهام (٢٠) .

وما نريد أن ننتهى إليه هو أنه لا يمكن النظر إلى مقولة " نهاية الأيديولوجيا " و " نهاية التاريخ " إلا كدعوى أيديولوجية جديدة ، فهى ، من أى موقع انطلقت ، تعبر عن

أيديولوجيا ، وتتطلع تطلعاً أيديولوجياً ، إنها - بعبارة أدق - تحاول تكريس نفسها أو منظومتها ، من خلال نزع الشرعية عن أى أيديولوجيا وإكسابها لنفسها بعد الإيهام بتحرير منظومتها من الأيديولوجيا! تنتهى الأيديولوجيا - فى منظور الماركسية - حين يكمل التاريخ حلقات تطويره بتحول المجتمعات الإنسانية إلى الشيوعية ، وزوال نظام التملك الاقتصادى (الملكية) و السياسى (الدولة) ، ومعنى ذلك ، أن الأيديولوجيا تنتهى بهزيمة الليبرالية نظاماً اجتماعيا واقتصادياً وفكرياً . أما فى منظور الخطاب الليبرالى ، وهو ما يستهلك الناس موضوعاته الآن على أوسع نطاق ، فالأيديولوجيا تنتهى باكتشاف البشرية أن أحلام العدالة والحرية والمساواة تجد تشخيصها المؤسسى فقط فى النظام السياسى الليبرالى وفى النظام الاقتصادى الرأسمالى ، وهو اكتشاف يتوقف على فقدان ثقة الناس فى النموذج الاشتراكى الذى قدم لهم نفسه ، منذ بداية القرن ، بصفته النظام الوحيد القادر فعلاً على تأمين هذه القيم وانقاذها من الليبرالية المتوحشة التى تفكر لمبادئها الثورية الأولى كى تنتقل إلى مرحلة الغرور والهيمنة والإضرار بمصالح البشرية (٢١) .. الخ .

الشتات المرجعى

منذ قرون عدة وأقطار الوطن العربى فى مجملها لا تملك أمر سياستها . ومنذ أن منّ الله على المنطقة بنعمة الإسلام لم تكن هناك مشكلة مرجعية فكرية ولا أزمة أيديولوجيا ولا بحث عن الهوية ، فمرجعية الإسلام - أيا كان الاجتهاد فى تفسيره - كانت واضحة ، ووحيدة ، وكان من أبرز المعالم انتفاء التمايزات الإقليمية من الناحية القانونية ، فكل البلدان المستظلة براية الإسلام تعتبر دولة واحدة ، ذات مرجعية معروفة ، الرابطة " الإيمانية " هى الموحدة ، فلم تكن هناك قضية " مصرى " أو " عراقى " أو " سورى " .. الخ ، وإنما الكل أصحاب هوية واحدة ، هى هوية دولة الإسلام . حتى عندما تفرقت الدولة الإسلامية وتجزأت إلى دويلات ظلت الهوية واحدة ، فتلك الدولة عباسية ، أو طولونية ، أو أيوبية .. أو أموية ، لكن المرجعية الفكرية واحدة مهما اختلفت الرؤى التفسيرية .

لكن المشكلة بدأت منذ أن بدأ الغرب الحديث يسعى إلى السيطرة ويعمل من أجل الهيمنة ليبدأ الشتات .

المرجعية الغربية :

دراسات وكتابات لا حصر لها دارت حول هذه الأيام الأولى التى اعتبرت بداية التوجه نحو نموذج الغرب الحضارى ، لكننا نسوق مثالاً واحداً ليصور هذه البداية ، إذ قد تختلف الصياغات والزوايا لكن المضمون فى معظم ما تناول هذه الفترة واحد ، ألا وهو مجئ الحملة الفرنسية عام ١٧٩٨ ، يقول كاتب هذا المقال (٢٢) :

"جاءت الحملة الفرنسية على مصر بقيادة نابليون ، ووصلت إلى شواطئ الإسكندرية سنة ١٧٩٨ ، أى قبيل فاتحة القرن التاسع عشر بسنتين ، وكان مع الحملة جماعة من العلماء الفرنسيين فى تخصصات علمية مختلفة ، فكان مما صنعه أولئك العلماء ، أن استدعوا كبار علماء الأزهر الشريف ، جماعة بعد جماعة ، ليطلعوا على عجائب العلوم الجديدة ، من ذلك ، مثلا أن يوقفوهم صفاً ، مشبكى الأيدى جارا مع جاره ثم يمسون الواقف بسلك مكهرب ، فتسرى رعدة الكهرباء فى جميعهم ، وأما هم فيأخذهم العجب ، وأما العلماء الفرنسيون فيأخذهم الضحك . ولقد حدث يوما أن اغتاظ من تلك الألاعيب الصبيانية أحد الشيوخ ، فقال لهم ما معناه : هل فى علمكم الجديد ، ما يجعل إنساناً موجوداً هنا موجوداً فى بلاد الغرب فى وقت واحد ؟ فأجابوا بقولهم : إنه ليس فى علومهم ذلك ، لأنه محال ، فرد هو قائلا : لكن ذلك ممكن فى علومنا الروحية .

" وإنى لأنظر إلى تلك اللحظة التى قال فيه الشيخ ذلك الذى قاله للعلماء الفرنسيين على سبيل التحدى ، أنظر إليها على أنها لحظة البدء فى طريقين اتخذناهما من ذلك الحين وإلى هذه الساعة التى أكتب فيها هذه الكلمات ، فطريق منها اختاره الرافضون للغرب ، أى الرافضون للعصر وما أنتجه من علوم ترتب عليها ما ترتب من حضارة جديدة ، وطريق آخر اختاره من أراد منا ألا نقفل أمام العصر الجديد أبوابنا ونوافذنا ، وكانت نقطة البدء فى الطريق الثانى هو رفاعة الطهطاوى " .

وعندما اضطر نابليون إلى ترك مصر والعودة إلى فرنسا منيباً عنه "كليبر" حرص الأول على حث الثانى أن يكد ويعمل على إضعاف التوجه الإسلامى الذى سماه "بالتعصب" ، ونستشف ذلك من خطاب نابليون إلى كليبر الذى يقول فيه (٢٣) ، " يجب أن تحذر روح التعصب وتنومها إلى أن نتمكن من استئصالها . إذا حزت ثقة كبار مشايخ القاهرة ، فإنك تجمع حولك أفكار مصر بأجمعها ، وأفكار كل زعيم من زعماء الشعب . لا

شئ أقلّ خطراً من المشايخ الذين يرهبون القتال ولا يعرفون طرقه ، ولكنهم مثل القسيسين، يوحون بالتعصب دون أن يكونوا هم أنفسهم متعصبين " .

ويكمل صورة القصد الفرنسى نص آخر فى رسالة نابليون يقول فيه لكليبر "ستظهر السفن الحربية الفرنسية بلا ريب فى هذا الشتاء أمام الإسكندرية أو البرلس أو دمياط ... اجتهد فى جمع ٥٠٠ أو ٦٠٠ شخص من المماليك ، حتى متى لاحت السفن الفرنسية تقبض عليهم فى القاهرة أو الأرياف وتسفرهم إلى فرنسا ، وإذا لم تجد عدداً كافياً من المماليك ، فاستعض عنهم برهائن من العرب ومشايخ البلدان ، فإذا ما وصل هؤلاء إلى فرنسا يحجزون مدة سنة أو سنتين يشاهدون فى أثنائها عظمة الأمـة (الفرنسية) ، ويعتادون على تقاليدنا ولغتنا ، ولما يعودون إلى مصر يكون لنا منهم حزب يضم إليه غيرهم .

كنت قد طلبت مراراً جوقة تمثيلية ، وسأهتم اهتماماً خاصاً بإرسالها إليك ، لأنها ضرورية للجيش ، وللبدء فى تغيير تقاليد البلاد " .

ومنذ تولى محمد على سلطة حكم مصر بدأت تتسع وتتعمق تلك الجهود الرامية إلى إلحاق البلاد بالمرجعية الغربية . كان التمهيد لهذا العهد طويلا متعدد الجوانب ، وكان قوامه إعداد أجيال من "المبعوثين " يعودون من أوروبا ليكونوا قادة هذا التحول الرفيق العميق ، ويراد منهم أن يؤسسوا قاعدة ثابتة لانطلاق التحول إلى غاية يراد لنا أن نبلغها على تمادى الأيام . وكان الغزاة يقنعون يومئذ من هؤلاء المبعوثين بأن يعودوا إلى بلادهم ببضعة أفكار يرددونها ، تتضمن الإعجاب المزهو ببعض مظاهر الحياة الأوربية ، مقروناً بنقد بعض مظاهر الحياة فى بلادهم وبأن يكاشفوا أمتهم بأن ما أعجبوا به هو سر قوة الغزاة وغلبتهم ، وأن الذى عندنا هو سر ضعفنا وانهيارنا (٢٤) .

ولكن لما جاء عهد " دنلوب " ، كان أمر المبعوثين وحده لا يكفى ، وأصبح الأمر محتاجاً إلى ما هو أكبر وأوسع انتشاراً ، فكان الرأى أن تنشأ أجيال متعاقبة من " تلاميذ المدارس " فى البلاد ، يرتبطون ارتباطاً وثيقاً بهذا التحول ، عن طريق تفريغهم تفريغاً كاملاً من ماضيهم كله ، مع هتك أكثر العلائق التى تربطهم بهذا الماضى اجتماعياً وثقافياً ولغوياً ، ومع ملء هذا الفراغ بالعلوم والآداب والفنون ، ولكنها فنونهم هم وآدابهم هم ، وتاريخهم هم ، ولغاتهم هم ، أى الغزاة .

وقد تولى نظام " دنلوب " - المستشار الإنجليزى للتعليم فى مصر - تأسيس ذلك فى المدارس المصرية ، مع مئات من مدارس الجاليات التى يتكاثر فيها على الأيام عدد من تضمهم من أبناء المصريين وبناتهم . وقد كان ما أراد الغزاة ، ولم يزل الأمر إلى الآن، بظهور دعوات مختلفة ، كالدعوة إلى الفرعونية والفينيقية وأشباه ذلك ، فى الصحافة والكتب المؤلفة ، لأن تفريغ الأجيال من ماضيها المتدفق فى دمائها مرتبطاً فى العربية والإسلام ، يحتاج إلى ملء بماض آخر يغطى عليه ، فجاءوا بماض بائد مغرق فى القدم والغموض ليزاحم بقايا ذلك الماضى المتدفق الحى الذى يوشك أن يتمزق ويختنق بالتفريغ المتواصل [٢٥] .

ولعله يكون مفيداً هنا الإشارة إلى ما جاء بخصوص هذه القضية بكتاب (إلى أين يتجه الإسلام ؟ *Whither Islam* الذى اشترك فى تأليفه جماعة من المستشرقين المختلفى الأجناس ، وأشرف على جمعه وتأليف بحوثه والتقديم لها والتعقيب عليها المستشرق الإنجليزى وأحد مستشارى وزارة الخارجية الإنجليزى هـ.ا.ر. جيب ، فالمحرر يوضح موقف التفكير الدينى الإسلامى بإزاء الثقافة الغربية بقوله أنه قد يبدو للنظرة الأولى أن الجمهرة العظمى من المسلمين لم تتأثر بمؤثرات دينية أو أوربية ، وأن التفكير الدينى الإسلامى قد ظل وثيق الاتصال بأصوله الدينية ومظاهرها عند أشد المسلمين محافظة على الدين وتمسكا به ، لكنها فى الحقيقة أخذت فى التحول ببطء خلال القرن الماضى ، فإن دخول عناصر جديدة على الحياة الإسلامية كان يقتضى إبراز بعض تعليمات الدين ، وتوجيه عناية أكبر إليها ووضعها فى المكان الأول ، ووضع تعليمات أخرى فى مرتبة غير أساسية ، وإذا حدث هذا ، فمعناه أن الموازين الدينية ، والتعاليم الأخلاقية فى الإسلام أخذة فى التحول ، وأن هذا التحول يتجه نحو تقريبه من الموازين الغربية فى الأخلاق التى هى فى الوقت نفسه متمثلة فى التعاليم الأخلاقية الكنيسة المسيحية[٢٦] .

وظهرت نتائج هذا فى عديد من الكتابات ، ففى سنة ١٩٢٦ أصدر طه حسين كتابه الشهير " فى الشعر الجاهلى " مستخدماً منهج الشك الديكارتى والنقد التاريخى الأوربى فى غربلة الروايات والنصوص الدينية - بما فى ذلك آيات القرآن الكريم - مما طرح إمكانية نقد القرآن ونقضه من وجهة نظر ما أسموه بالبحث العلمى ، فطه حسين مثلا يؤكد فى كتابه أن ورود اسمى إبراهيم وإسماعيل فى القرآن الكريم ، وكذلك فى التوراة لا يكفى لإثبات وجودهما التاريخى ، وهنا تكمن خطورة هذا الكتاب وليس فى مجرد تشكيكه

بمصادر الشعر الجاهلى . ومن هذا المنطلق كان طه حسين يؤكد وقتها أن العلم فى ناحية والدين فى الناحية ، وأن التوفيق بينهما محال [٢٧] :

وفى العام ذاته (١٩٢٦) كتب إسماعيل مظهر (١٨٩١ - ١٩٦٢) فى المقتطف يدعو إلى نقض العقلية الغيبية المخلوطة بشئ من العلم التى تميزت بها الحضارة الإسلامية وأحياها الأفغانى ، وإلى إحلال العقلية العلمية الأوربية محلها دون تقريب وتوفيق ، وبأسلوب الصدام والمواجهة بين العقليتين المضمحلة والصاعدة : " أننى أتوقع ، وعسى أن يكون ذلك قريباً ، أن الخطوة التى خطوناها فى سبيل الخروج من ظلمات الأسلوب الغيبى إلى وضح الأسلوب اليقينى سوف تقودنا سعياً إلى ميدان يتصادم فيه الأسلوبان تصادماً يثير فى جو الفكر عجاجة ينكشف غبارها عن الأسلوب الغيبى ، وقد تحطمت جوانبه واندكت قوائمه ، وتنزل الأسلوب اليقينى بهامه الجبار القوى الأصلاب مشرقاً على الشرق، وقد هب من رقاد القرون ليسير فى الدروب التى مهدت سبله للأنام نواميس النشوء والارتقاء"[٢٨] .

أما سلامة موسى فقد عبر مرجعيته الفكرية الغربية فى كتابه (اليوم والغد) الذى احتوى على مقالات نشرت فى خلال سنتى ١٩٢٤ ، ١٩٢٦ ، ثم أضيف إليها مقالان عند نشر الكتاب سنة ١٩٢٧ ، وهدف المؤلف واضح فى الكتاب حيث يقول فى مقدمته [٢٩] :" كلما ازددت خبرة وتجربة وثقافة ، توضحت أمامى أغراضى فى الأدب كما أزاوله ، فهى تتلخص فى أنه يجب علينا أن نخرج من أسيا وأن نلتحق بأوربا ، فإنى كلما زادت معرفتى بالشرق زادت كراهيتى له وشعورى بأنه غريب عنى ، وكلما زادت معرفتى بأوروبا زاد حبى لها وتعلق بها ، وزاد شعورى بأنها منى وأنا منها ، وهذا هو مذهبى الذى أعمل له طول حياتى سراً وجهرة ، فأنا كافر بالشرق مؤمن بالغرب " .

وهو فى الوقت الذى يعلن فيه سخطه الشديد على كل ما يمت إلى الإسلام أو العروبة أو الشرقية ، نجد ثناء على الغرب والغربيين لا تحفظ فيه ، ودعوة صريحة إلى الاندماج فيهم اندماجاً كاملا ، فهو يدعونا إلى أن " نرتبط بأوروبا وأن يكون رباطنا بها قوياً ، فنتزوج من أبنائها وبناتها ، ونأخذ عنها كل ما يجد فيها من اختراعات أو اكتشافات، وننظر للحياة نظرها ، نتطور معها فى تطورها الصناعى ثم فى تطورها الاشتراكى والاجتماعى ، ونجعل أدبنا يجرى وفق أدبها بعيداً عن منهج العرب ، ونجعل فلسفتنا وفق فلسفتها ، ونؤلف عائلاتنا على غرار عائلاتها " [٣٠] .

وطه حسين يسوق صفحات طويلة فى كتابه " مستقبل الثقافة فى مصر " ليؤكد هو الآخر على ضرورة التوجه الغربى ، بل يذهب إلى أننا سائرون على هذا الطرق بالفعل(٣١): " حياتنا المادية أوربية خالصة فى الطبقات الراقية ، وهى فى الطبقات الأخرى تختلف قرباً وبعداً من الحياة الأوربية باختلاف قدرة الأفراد والجماعات أو حظوظهم من الثروة وسعة ذات اليد . ويعنى هذا أن المثل الأعلى فى حياته المادية إنما هو المثل الأعلى للأوربى فى حياته المادية ، نتخذ من مرافق الحياة وأدواتها ما يتخذون ، ونتخذ من زينة الحياة ومظاهرها ما يتخذون . نفعل ذلك عن علم به وتعمد له ، أو نفعل ذلك عن غير علم وعلى غير عمد ، ولكننا ماضون فيه على كل حال . وليس فى الأرض قوة تستطيع أن تردنا عن أن نستمتع بالحياة على النحو الذى يستمتع بها عليه الأوربيون " .

ومع ذلك ، فلم يثن هذا طه حسين من أن يوجه اللوم إلى المصريين لأن سرعة توجههم الغربى ليست بالدرجة الكافية . وهو يقارن مصر باليابان ، وكيف أن الثانية على الرغم من المخالفة الشديدة بين عقلية الشعب اليابانى والعقلية الأوربية ، إلا أنهم أدركوا أنه لا سبيل إلى نهضتهم إلا بالسعى للحاق بأوروبا " إن الشعب اليابانى من شعوب الشرق الأقصى قد كان يخالف فى حياته المادية والعقلية أشد المخالفة وأقواها شعوب أوروبا ، فما هى إلا أن أحس ألا سبيل له إلى أن يعيش كريماً حتى يشبه الأوربيين فى كل شئ ، ويزاحمهم فى ميادينهم ويجازيهم فى سيرتهم ، فما هى إلا أن هم حتى فعل ، وما هى إلا أن أراد حتى وفق إلى ما أراد . وإذا هو شعب مهيب تشفق منه أوربا أشد الاشفاق ، وتصانعه أشد المصانعة ، وتمنحه ما هو أهل له من الإكبار والإجلال والاحترام "(٣٢) .

ثم يصل طه حسين إلى ذروة دعوته بهذه العبارة الواضحة البينة وهى " أن نسير سيرة الأوربيين ونسلك طريقهم لنكون لهم أنداداً ، ولنكون لهم شركاء فى الحضارة ، خيرها وشرها ، حلوها ومرها ، وما يحب منها وما يكره وما يحمد منها وما يعاب ، ومن زعم لنا غير ذلك فهو خادع أو مخدوع " (٣٣) .

وبموازاة هذا الرافد العلمانى العام ، كانت بواكير الاتجاه الماركسى تبدأ فى الظهور مع انتصار الثورة البلشفية فى روسيا عام ١٩١٧ وتحولها للاهتمام بالشرق مع تأسيس " الأممية الثالثة " عام ١٩١٩ ، وهو التاريخ الذى اتخذ منه اليسارى اللبنانى يوسف يزبك تقويماً جديداً محل التاريخين الميلادى والهجرى فصار يؤرخ هكذا : فى ٧ ت١ للسنة السادسة للانترناشيونال الثالث (٣٤) ، وقد ظلت الأفكار الاشتراكية حتى قبيل الحرب

العالمية الأولى محصورة بشكل رئيسى فى نطاق العلمانيين المسيحيين ، وأصدر سلامة موسى عام ١٩١٣ كتابه " الاشتراكية " يشرح فيه مفهومه لها المستقى من الفابية التطورية البريطانية . غير أننا فى العام ذاته نلاحظ لأول مرة بداية انتشار الفكرة فى أواسط المثقفين المسلمين ، حيث قام فى مصر مصطفى حسنين المنصورى (١٨٩٠ – ١٩٦٤) بتأليف كتابه الرائد " تاريخ المذاهب الاشتراكية " ليصبح بهذا أول اشتراكى مسلم فى العالم العربى ينقل صوت الفقراء ويعلن بأن فى الاشتراكية علاجاً للأوضاع القائمة " ، وفى عام ١٩٢٠ تأسس " الحزب الاشتراكى المصرى " ، ثم تلاه " الحزب الشيوعى المصرى " ، عام ١٩٢٢ . وفى ذلك العام ظهرت فى زحلة بلبنان جريدة " الصحافى التائه " (١٩٢٢ – ١٩٣٠) لاسكندر الرياشى (بمشاركة يزبك) لتكون " جريدة العمال والبؤساء " ، ولتمثل النواة الأولى للتجمعات الشيوعية فى لبنان وسوريا وفلسطين . وفى العام ذاته (١٩٢٢) ترجم أحمد رفعت بمصر أول كتاب ماركسى رسمى وهو كتاب لنين " الدولة والثورة " ، ثم ترجم خالد بكداش " البيان الشيوعى " عام ١٩٣٣ ، وتبعه مصطفى حسنى بترجمة كتاب فردرك انجلز " مبادئ الشيوعية " تحت عنوان " تعاليم الماركسية " عام ١٩٣٥[٣٥].

والواقع أننا إذا أردنا أن نعرف المقياس الحقيقى للنفوذ الغربى ولمدى تغلغل الثقافة الغربية فى بلاد المسلمين ، فإن علينا – وفقا لرأى " جب – أن ننظر إلى ما وراء المظاهر السطحية ، ويظهر لنا جب الدرجة العالية لوعيه بخطورة التعليم فى هذا الشأن ومن ثم فهو يرى أن السبيل الحقيقى للحكم على مدى التغريب (أو الفرنجة) هو أن نتبين إلى أى حد يجرى التعليم على الأسلوب الغربى ، وعلى المبادئ الغربية وعلى التفكير الغربى[٣٦] .والأساس الأول فى كل ذلك هو أن يجرى التعليم على الأسلوب الغربى ، وعلى المبادئ الغربية ، وعلى التفكير الغربى .. هذا هو السبيل الوحيد ، ولا سبيل غيره ، ومن ثم يقول جب أن المدارس والمعاهد العلمية لا تكفى ، فليست هى فى حقيقة الأمر إلا الخطوة الأولى فى الطريق لأنها لا تغنى شيئا فى قيادة الاتجاهات السياسية والإدارية وللوصول إلى هذا التطور الأبعد – الذى بدونه تظل الأشكال الخارجية مجرد مظاهر سطحية – يجب أن لا ينحصر الأمر فى الاعتماد على التعليم فى المدارس فى الابتدائية والثانوية ، بل يجب أن يكون الاهتمام الأكبر منصرفاً إلى خلق رأى عام ، والسبيل إلى ذلك هو الاعتماد على الصحافة .

ويلاحظ جب أن النشاط التعليمى والثقافى (عن طريق المدارس العصرية والصحافة) ، قد ترك فى المسلمين – من غير وعى منهم – أثراً جعلهم يبدون فى

مظهرهم العام لا دينيين إلى حد بعيد ، ثم يعقب على ذلك بقوله إن هذا هو " اللب المثمر " فى كل ما تركت محاولات الغرب لحمل العالم الإسلامى على حضارته من آثار . ثم يفصل الكاتب بعد ذلك ما تنطوى عليه هذه الجملة الخطيرة من دلالات ، فيقول بأن الإسلام بوصفه عقيدة، لم يفقد إلا قليلاً من قوته وسلطانه ولكن الإسلام بوصفه قوة مسيطرة على الحياة الاجتماعية قد فقد مكانته ، فهناك مؤثرات أخرى تعمل إلى جانبه ، وهى – فى كثير من الأحيان – تتعارض مع تقاليده وتعاليمه تعارضاً صريحاً ، ولكنها تشق طريقها ، بالرغم من ذلك إلى المجتمع الإسلامى فى قوة وعزم (٣٧) .

ولعل ما قاله يفسر مغزى الأرقام الدالة على مدى انتشار المدارس الأجنبية فى مصر فى وقت مبكر ، ففى عام ١٨٧٥ كانت تلك المدارس تضم ١٨,٩١٦ تلميذاً ، ووصل مجموع المدارس الخاصة والأجنبية إلى ١٥٢ مدرسة عام ١٨٧٨ . وكان عدد المدارس الكاثوليكية ٢٨ مدرسة (الآباء المبشرون فى صعيد مصر ، والعزاريون ، أخوات الراعى الصالح ، الفرنسيسكان ، الفرير ، الياسوعيون (١٨٧٩) . وبلغ عدد مدارس البعثات الأمريكية ٣٦ مدرسة (منها ١٩ ايفانجيليكان) ، ومدرسة اكليركية لاهوتية فى أسيوط (١٨٦٥) . ومدرسة تبشيرية بريطانية ، وكان لليونانيين سبع مدارس، وللايطاليين مدرسة واحدة ، وللألمان ثلاث . وكان لطائفة الإسرائيليين ٨ مدارس وللأرمن مدرسة ، وللمارونيين السوريين ثلاث (٣٨) .

ولما كان الهدف الأساسى من سياسة الاحتلال البريطانى التعليمية هى القضاء على الطابع الوطنى فى الثقافة المصرية ، فقد كان ومن وسائله إلى ذلك السعى لإضعاف مكانة اللغة العربية وجعل الإنجليزية هى لغة التعليم ، فتنسد مسالك كثيرين عن الاتصال بتراث الأمة وتتفتح على الثقافة الغربية . وتغلفت الدعوة إلى ذلك بغلاف علمى ، فهذا " ميلز " يقول إن اللغة العربية لغة عظيمة ، لكن أدبها لا يحتوى على عناصر المعرفة الحديثة ، بل أن مصطلحات علم الطبيعة تنقصها ، وبذلك فإن الشاب المصرى الذى يتعلم الإنجليزية أو الفرنسية لا يحقق ممارسة عملية مفيدة فقط ، ولا يكون بدأ عملية التدريس العظيم الذى يكمن فى التعبير عن أفكاره فى شكل جديد فحسب ، وإنما هو يحصل بذلك على الوسيلة التى تمكنه من دراسة التاريخ والجغرافيا والعلوم التى لا يمكن أن تدرس حاليا باللغة العربية"(٣٩).

ورأى كرومر أن ذلك يمثل ثورة حقيقية فى ميدان الفلسفة : " إن مجرد اكتساب بعض الشبان المصريين معرفة لغوية تتيح لهم دراسة الأدب والعلوم الأوربية ، وقد أسهم بكل تأكيد إلى حد ما فى خلق عادة التفكير على نحو دقيق ، وهى طابع العقلية الغربية بالمقارنة مع العقلية الشرقية " . والحقيقة أن المسألة لم تكن تتعلق بلغات أوربية وبنماذج للعقليات ، وإنما هى تتعلق بإدماج مصر فى السوق الاقتصادية العالمية وفرض عناصر الأيديولوجيا الأوربية من زاوية الاختلال الإنجليزى [٤٠] .

ويعتبر عام ١٩٢٩ معلما هاما فى تاريخ التعليم فى مصر وفى الوطن العربى كله، ففى ذلك العام أنشئ معهد التربية العالى للمعلمين ، ذلك المعهد الذى كان مسرحاً ومركز إشعاع لبث الفكر البرجماتى الأمريكى فى مواقع التعليم المختلفة ومنها إلى عقول مئات الألوف ، بل قل الملايين من أبناء المنطقة بصفة عامة ، فقد كان " مهندس " المعهد ، إسماعيل القبانى قد أطلع على فلسفة البراجماتية وتجارب أنصارها من المربين الأمريكيين وأعجب بها ايما إعجاب ، يدل على ذلك كتاباته المختلفة ، ومن هنا فقد بذل جهوداً ضخمة للسير على منوالها فى مصر ، وبحكم موقعه فى المعهد وأحيانا فى السلطة التعليمية ، طيّر البعوث ، واستقدم الأساتذة والخبراء ، وحث تلاميذه على ترجمة بعض الكتب التى كتبها البراجماتيون حتى أصبح صوت هؤلاء يعلو على غيره من الأصوات فى ساحة التربية فى مصر . واستمر هذا التأثير البراجماتى على التربية فى مصر بصورة ملحوظة حتى أثناء السنوات التى كان المد الاشتراكى فيها واضحاً فى الساحة المصرية فى أوائل الستينات[٤١]، فعلى سبيل المثال ، لم يحظ مؤلف أجنبى بترجمة أعماله للغة العربية مثلما حظى " جون ديوى " ، لذا فالجمهرة الكبرى من أساتذة التربية والمسئولين عن أجهزة التعليم منذ ذلك الوقت وحتى الآن ، يتشيعون إلى حد كبير لأفكار " ديوى " وتلامذته مثل كاونتس ***Counts*** وكلباتريك ، وواشبورن ، وبودا وغيرهم .

هذا وقد عول رجال التربية فى مصر على تحقيق الأهداف التربوية على طريقة المشروعات التى قال بها " كلباتريك " تطبيقاً لآراء ديوى ، باعتبارها مجالاً حيوياً لتدريب الشخصية من جوانبه المختلفة ، ومجالاً للخبرة التى تشمل المجتمع والبيئة معاً ، ففيها يحتك الطفل بالطبيعة وبالحياة فى مظاهرها المختلفة ، وفيها تتحقق فاعليته النفسية والعملية كما تحققت فاعليته الاجتماعية فى الأسرة ، والمشروعات مجال التدريب على الإنتاج بكل ما يتطلبه الإنتاج من اختيار وتفكير وتصميم وتنظيم وبذل للمجهود للتدريب ، إلى غير ذلك من نواحى الحياة الكاملة [٤٢] .

وقد شهدت مصر منذ الثلاثينات قيام مجموعة من المدارس " النموذجية " التى كانت حقلاً للتجارب البراجماتية التربوية ، ومنها انتشرت كثير من الأفكار والتقنيات التربوية . ففى هذه المدارس كانت الدراسة العلمية والنشاط العملى يسيران جنباً إلى جنب متشابكين ، وكل منهما يساعد الآخر ويلقى عليه مزيداً من الصور ، وكان التلاميذ كثيراً ما يبحثون عن المعلومات بأنفسهم ويكتبون التقارير عن الموضوعات التى يبحثونها ، وكانوا يعتمدون فى البحث على النماذج والنقوش التى شاهدوها فى زياراتهم للمتحف وعلى بعض الكتب السهلة ، وكانت التقارير التى يكتبونها تراجع وتصحح ويطالبون بإعادة كتابتها صحيحة إذا كانت فيها أخطاء كثيرة ، وذلك من خلال مشروع - مثلا - عن حياة المصريين القدماء [٤٣] .

وكانت " التربية الدينية "مجالاً مهما ظهر فيه أنصار التغريب وكأنهم يدافعون عن " العلمية " و " العقلانية " .. فقد رفضوا اعتبار الدين محور الأساس فى ثقافة الإنسان وتعليمه . والفريق الذى نشير إليه هنا كان يصدر عن " لا دينية " ، وبطبيعة الحال ، لم يكن كل المنحازين للمرجعية الفكرية الغربية يصدرون عن نفس المنطلق . ورغم أن هذا الفريق كان أخفت صوتاً والملتفين حوله عدد محدود من المثقفين المتأثرين ببعض التيارات والأيديولوجيات التى طرحتها بعمق وعنف فى الخارج مذاهب الشكاك أو العقليين الخلص أو قوى اليسار الماركسى وفلاسفة اللاتدين مثل " نيتشة " وغيره ، أو فلاسفة الجناح الوجودى اللادينى مثل " سارتر " وغيره ، ورغم أن هذا التيار فى مجتمعنا كان تياراً محدوداً وهامشياً ، إلا أنه أثار ضجة كبير ة واشتبك مع المثقفين الدينيين فى معارك حامية الوطيس أشهرها معركة طه حسين فى كتابه " فى الشعر الجاهلى " [٤٤] .

وحاول البعض فلسفة وجهة نظره اعتماداً على أن مهمة المدارس إيصال المعارف ، وليس الدين معارف ، وإنما هو تربية للعواطف ، فيجب أن لا تعلم المدارس الحكومية ديناً معيناً ، وتترك هذه المهمة للأبوين .

واشتط سلامة موسى كعادته فأكد أن " الدين لم تعد له تلك القيمة الكبرى فى تكوين الشخصية ومن هنا تأتى ضرورة فصله عن الدولة وإلغاء تدريسه تماما من مدارسنا لأنه معوق كالحرية الفكرية ، بينما نحن أحوج ما نكون لثقافة حرة متحررة من الفكر الدينى [٤٥] .

واعتدل البعض فطالب بوضع برنامج دينى عام يشترك فيه المسيحى والمسلم واليهودى . وبذلك يتناسى الجميع تلك الفوارق الدينية التى لا فائدة منها سوى تفريق الشمل، كما اقترح أمير بقطر أستاذ التربية بالجامعة الأمريكية بالقاهرة أن لا تقتصر مدارسنا على تعليم دين معين " فالمدرسة الصحيحة تعلم الناشئ مبادئ الأديان على اختلاف أنواعها ، والمذاهب السياسية على تباين نزعاتها ، ولكنها لا تجعل لأى منها السيطرة عليها ، أى أنها تحرر الفكرة من كل تأثير سياسى أو مذهبى حتى يسعى وراء الحقيقة بأمانة علمية " .

ويمكن أن نجد ظهيراً فكرياً أجنبياً يسند هذا التيار ويتفق معه فى ضرورة عدم تدريس الدين بالمدارس والإكتفاء ببرنامج " أخلاقى وضعى " يعتمد على التربية الخلقية ، أو يتفق معه فى ضرورة عدم تدريس الدين تماماً فى سن الطفولة باعتبار أن تدريسه يلقن الصغار أقاصيص أقرب لأقاصيص الجن ، كما أنه وسيلة للإرهاب والتخويف تعوق النماء الطلق السليم [٤٦] !

وكان المد الاشتراكى فى مصر فى فترة الستينيات خاصة فرصة كبيرة كى تنبث الأفكار الماركسية فى سوق الفكر التربوى ، لكن لأن الاتجاه الاشتراكى كان هو اتجاه الدولة فى فترة حكم تميزت بالسطوة أو الهيمنة والشمولية ، فقد اكتسى الجميع – على وجه التقريب – الزى الاشتراكى دون أن يعنى ذلك أنهم كذلك ، وشهدنا لأول مرة ذهاب بعثات تربوية إلى الاتحاد السوفيتى وبعض البلدان الاشتراكية مثل يوغوسلافيا وبولندا والمانيا (الشرقية) وغيرها .

وإذا كان عدد غير قليل ممن اتبعوا الماركسية فى مجالات الاقتصاد والسياسة والأدب كانوا يعبرون صراحة عن منطلقهم الأيديولوجى ، إلا أن الجمهرة الكبرى من هؤلاء فى الحقل التربوى لم يكونوا على نفس القدر من الشجاعة ، إلا باستثناءات قليلة تقل كثيراً عن أصابع اليد الواحدة، واكتفت الغالبية بأن تغلف كتاباتها بأنها تنطلق من منطلق "تقدمى" ، ومثل " الاتجاه النقدى " ستاراً مشروعاً للتعبير من خلاله .

فلما حدث ما حدث من انهيار لمنظومة الدول الاشتراكية إذا بالمنطلق " التقدمى " يصبح " تنويراً " فى مقابل " الظلامى " وهو المصطلح الذى يطلق – غالبا – على أنصار الاتجاه الدينى عامة والإسلامى خاصة ، بعد أن كان يسمى " رجعياً " فى فترة الازدهار

الاشتراكى وذلك هروباً من إشكالية بدت بأن سموا فى روسيا من ظل سائرا علـى الطريـق الماركسى " بالرجعى " !

ومن المفارقات المذهلة حقاً أن غالبية الدول العربية بدأت تسير بسرعة واضحة نحو الرأسمالية الغربية والمصالحـة الدافئـة مـع إسـرائيل ، فـإذا بـأعداد ممـن ينطلقـون مـن منطلق ماركسى يلبون بسرعة ولهفة الدعوة الحكومية وينخرطون بالتالى بسياساتها ، تحت إغراء المواقع التنفيذية التى حظوا بها !

الهوية العربية :

يتحدد مفهوم " الهوية " بناء على الدلالة اللغوية والفلسفية والاجتماعيـة والتاريخيـة لهذا المصطلح ، ويقابل مصطلح " الهويـة " العربـى كلمـة ***identite*** أو ***Identity*** فـى الفرنسية والإنجليزية ، وهو من أصل لاتينى ويعنى : الشئ نفسه ، أو الشـئ الـذى هـو مـا هو عليه ، أى أن الشئ له الطبيعة نفسها التى للشئ الآخر ، كما يعنـى هـذا المصطلـح فـى الفرنسية : مجموع المواصفات التى تجعل من شـخص مـا هـو عينـه شـخص معـروف أو متعين [٤٧] .

وفى تراثنا الفكرى العربى تعريفات كثيرة للهوية ، إذ عرفها الجرجانى بأنها الأمر المتعلق من حيث امتيازه عن الأغيـار ، و " الهويـة " عنـد ابـن رشـد تقـال بـالترادف علـى المعنى الذى يطلق عليه اسم الموجود ، وعند الفارابى " هوية الشئ " عينيتـه وخصوصيتـه ووجوده المتفرد له الذى لا يقع فيه اشتراك " [٤٨] .

وللهويـة القوميـة فـى الحيـاة اليوميـة المجتمعيـة وظيفـة اجتماعيـة سياسـية ثقافيـة باعتبارها محفزاً يحفـظ ديمومـة الصفـة للموصـوف لحاجـة الكـائن الاجتمـاعى إلـى ذلـك ، فالعربى ليس مجرد رقم من مليارات البشر ، إنه ذات وصفات وتاريخ ومسـتقبل ، العربـى إنسان ، ولكنه فى الوقت نفسه قضية ، فعروبـة الإنسـان ترتـب عليـه مسـئولية تجـاه نفسـه وتجاه أمته وعصره . والهامشـيون وحدهـم لا يشـعرون بالمسـئولية وهـم يعيشـون انفصـام الشخصية ، إذ ليست لهم قضية ، فهم منبتون لا يحملون همّ هوية ، وحلم مستقبل ، وتراثـاً ماضياً . والتاريخ عند المنبت يقصر ليكون لحظة فقط ، وتنتهى إلى العدم ، والتـاريخ عنـد حملة الهوية ، عمل مبدع وتواصل ثقـافى باتجـاه التحـام الـذات بالصفـات ، ضمـن ديناميـة التطور الذى لا يتوقف [٤٩] .

ومفهوم الهوية القومية بهذا ينقض المفهوم " السكونى" ، فهذا المفهوم الثانى مفهوم غائى يعتبر أن هناك عقلية تكشف عن ذاتها فى تاريخ الشعوب وثقافتها ، إنه غائى لأنه يعطى مقدماً الهوية القومية قصداً تكشف عنه فى التحولات التاريخية التى تتعرض لها .إنه يرى فى الأحداث والتحولات كشفاً بطيئاً عن تخطيط سابق أو قصد متأصل فى طبيعة هذه الهوية يتقدم هذه الأحداث والتحولات ويسودها .

أما المفهوم الاجتماعى فهو " حركى " يشير إلى أن الهوية القومية ظاهرة تتشكل ، وأن الطريق إلى تحديدها واكتشافها هو بالتالى طريق تاريخى . الدليل العلمى المقبول حاليا فى العلوم الاجتماعية يشير بوضوح إلى أن الاختلافات التى نجدها بين الشعوب أو القوميات المتباينة تعود إلى تنوع فى تجاربها الثقافية والاجتماعية التاريخية ، كل شعب يقوم فى وسطه الاجتماعى الثقافى التاريخى الخاص بأعمال ومنجزات ترتبط بهذا الوسط وتتفاعل معه ، ومن ثم فالعقل الجماعى ليس حقيقة مادية متميزة ، بل عمل الجماعة نفسها، فى كل جماعة تتعارض فيها الآراء بحرية يبرز شكل ما لهذا العقل الجماعى ، أو فى أحسن الحالات طرق من التفكير والشعور والسلوك المتماثلة الذى يعنى الهوية القومية (٥٠).

ويمكن النظر إلى فترة العشرينيات من القرن الحالى على أنها فترة البدايات والبذور ،وتمثلت تلك البدايات فى شعور بدا لدى البعض رافضاً الذوبان فى الهوية الغربية، وساعياً إلى تلتمس هوية خاصة بأبناء المنطقة ، وكان التعبير الخاص بالهوية المنشودة ، مختلطاً بين "الشرقى " و " العربى " و " الإسلامى " (٥١).

وهذا الخلط بين العروبة والشرقية والإسلام هو الذى دعا محمد لطفى جمعة إلى أن يتساءل فى مستهل رده على استفتاء قامت به مجلة الهلال وجهته إلى جماعة من الكتاب والمفكرين فى سنة ١٩٢٢ عن النهضة العربية ، وتألف أقطارها ، فقال . " هل المقصود الأقطار العربية بالمعنى الصحيح ، أى بلاد العرب بحجازها ونجدها ويمنها وحضرموتها ! أم البلاد التى فتحها العرب فى صدر الإسلام وبقيت إلى الآن سائرة على أنظمة العرب ؟ أم البلاد التى يتكلم أهلها باللغة العربية بقطع النظر عن تابعيتهم ودينهم ؟ أم البلاد التى تدين بالإسلام وتخضع للمدنية العربية بحكم لغة القرآن " ؟

على أن (الشرق) فى نظر الزعيم السورى عبد الرحمن شهبندر لم يكن يعنى إلا (العرب) ، ولم تكن (الحضارة العربية) فى نظره شيئاً غير (الحضارة الإسلامية) ،

وذلك واضح من مقاله الذى كتبه فى مجلة (الهلال) تحت عنوان (هل يتاح للشرق أن يستعيد مجده ؟) [٥٢] .

وكان هناك فريق آخر لا يتصور الرابطة العربية إلا تصوراً قومياً خالصاً ، أكثرهم من اللبنانيين ، ومن دعاة القومية الذين كانوا غير راضين عن الدعوة إلى الرابطة الإسلامية فى مصر [٥٣] .

وفى عام ١٩٣٢ انعقد بمصر " مؤتمر الطلبة الشرقيين " فاهتم بهذا المؤتمر رجال الفكر بمصر ، وأصدرت " السياسة الأسبوعية " عدداً خاصاً بهذا المؤتمر تحدث على صفحاته إلى الطلبة عبد الوهاب عزام رافضاً حملة التغريب الناشطة فى الفكر والمجتمع معتبراً ظاهرة التقليد لكل ما هو غربى وضعاً غير لائق بالكرامة الإنسانية ، لأنه يحول المقلدين إلى أدوات وآلات ، وهو يرى أن نقطة البداية السليمة تتمثل فى العودة إلى البحث عن الذات الحقيقية الأصيلة ، فى " أن نجد أنفسنا بعد أن فقدناها " بالرجوع إلى الجذور ، واتخاذ موقف انتقائى نقدى من الحضارة الغربية [٥٤] .

وفى نفس العام (فى شهر مايو) عاد ميخائيل نعيمة إلى قريته " بسكنتا " بلبنان بعد غربة عشرين عاماً فى الولايات المتحدة ، وكانت هذه العودة عودة جذرية حاسمة روحاً وفكراً وأدباً ، وفى أول خطاب أمام أهل قريته ، قال :" منذ عشرين عاماً أدرت وجهى إلى البحر وظهرى إلى صنين ، واليوم صنين أمامى والبحر ورائى ، وأنا بين الاثنين كأنى فى عالم جديد وكأنى ولدت ولادة ثانية " . ويبدو أن هذه " الولادة الثانية ": كانت همّ الشرق العربى كله فى ذلك الوقت ، ولكن ميخائيل نعيمة خطا بها خطوة بعيدة ترفض أية إمكانية للتوفيق بين الحضارة الجديدة وروحانية الشرق : " ما أبعد السلام المخيم فى جبالكم عن الجلبة المعسكرة فى مدينة كمدينة نيويورك ! .. فعلام تصرون على تزويج سلامكم من تلك الجلبة ؟ " [٥٥] .

وتدلنا متابعة تطور الانتماء العربى فى الضمير المصرى الفكرى والسياسى على أن مصر قد عادت وحسمت إلى حد كبير مسألة انتمائها العربى قبل ثور ٢٣ يوليو وتبلور الزعامة العربية لجمال عبد الناصر وإن الفكرة الشائعة بأن الثورة هى التى كشفت أو اكتشفت الهوية العربية لمصر إنما تلغى عشرين سنة سابقة من نمو التوجه العروبى فى مصر ، ولعله أقرب إلى الدقة أن نقول أن اتجاهات ثورة ٢٣ يوليو نحو مزيد من الالتزام العربى كان نتيجة لتعريب مصر السياسى ولم تكن سببا له [٥٦] .

ويحسن التنبه إلى أن الفكر العربى القومى خارج مصر قد اتضحت رؤيته جلية بالنسبة لدور مصر القيادى (الذى استلهمه عبد الناصر فيما بعد) فى وقت مبكر ، فقد كتب ساطع الحصرى عام ١٩٣٦ قبل تمخضات حرب السويس ١٩٥٦ بعشرين عاماً منبها لما لدى مصر من إمكانات وخصائص لها دورها العربى القيادى .

ولم يكن عام ١٩٦٧ مجرد عام هزم العرب فيه عسكرياً وسياسياً ، وإنما كان بداية لسلسة متواصلة متلاحقة من النكسات والتراجعات حتى ليبدو انتصار أكتوبر ١٩٧٣، وكأنه ومضة لمعت فى ليل دامس فأضاءت لحظة ثم عدنا إلى ظلام التقهقر مرة أخرى ، ذلك التقهقر الذى بلغ ذروته بقيام حرب الخليج الثانية فى أغسطس ١٩٩٠ ، ومن هنا شاعت نبرات تشاؤم وقنوط وفقد البعض إيمانهم بالهوية العربية واشتدت حدة جلد الذات إلى حد كبير .

وهكذا نرى كاتباً [٥٧] لا يرجع بالتردى والتأزم إلى عام ١٩٦٧ فحسب ، بل وطوال فترات تاريخنا الحديث ، ومن ثم فإن الخطاب العربى فى رأيه لم يفعل إلا أن يفاقم أزمته ويعيد إنتاجها ، ومن ثم فإنه لذلك لم يسجل أى تقدم ذى بال فى أى قضية من قضاياه! حتى بدا أن كافة ما استهدف الخطاب تحقيقه لم يفارق أبداً نطاق الأمانى ، أى أن شيئاً من كل ما وضعه الخطاب على قائمة مطالبه (من حرية وتحرر وعدالة ووحدة ... الخ) لم يبرح مكانه قط لمطالب أخرى ، بل ظلت نفس المطالب تستعاد من مرقدها خلال لحظات تاريخية عدة ، وبالتحديد بعد كل كبوة للخطاب ، حيث تُستعاد تكريساً له عبر الإيهام بأن وعياً جديداً بضرورة تحقيقها قد بدأ يتخلق ، وهكذا فإن " العدل والإنصاف " اللذين كانا على رأس أوليات الخطاب مع كل من الطهطاوى والتونسى ، لم يزالا إلى الآن على رأس أولويات الخطاب مع الأحفاد المتأخرين ، بما يعنى أن الكثير من مطالب الخطاب لم يتحقق منها شئ ، فلا الديمقراطية بددت شيئاً من وحشة الاستبداد والقهر ، بل بقى التسلط جاثماً ينشر جناحيه العملاقين على العالم العربى بأسره ، والديمقراطية إلى جواره مجرد ظل شاحب لا يوجد إلا كأداة تستوعب من خلالها النخبة ما يعترى العلاقة بين شرائحها من تقلص واضطراب دون أن تكون أبداً نظاماً للمجتمع .

وأما الوحدة ، فإنه يبدو – والوضع الراهن خير شاهد – إن العرب لم يتجاوزوا إطار القبيلة إلى الدولة ، ناهيك بالطبع عن الأمة (الواحدة) .

وأما الاستقلال فإنه لم يتطور إلى ضرب من الإنتاج الخلاق للذات ، بل استحال إلى تبعية شاملة ، حيث الدولة فى البلدان العربية تشترك مع غيرها من الدول الواقعة على هامش مراكز الإنتاج والمعرفة ، ذلك أنها تعتمد فى استمرارها على طبيعة علاقاتها مع المراكز أكثر مما ترتكز على مجتمعاتها ، ولهذا فإن الاستقلال الوطنى كان فى جوهره ، إعادة تشكيل للروابط مع المراكز بأكثر مما كان تفكيكاً للروابط معها .

وقد أرجع عبد الله عبد الدايم جانباً كبيراً من القلق والارتباك الذى يساور بعض المفكرين ، حول مصير الفكرة القومية نفسها ، إلى عدم إدراك الفارق الأساسى بين وجود الأمة الموحّد والحى من جانب وبين تحقيق هذا الوجود فى الواقع فى إطار كيان متكامل موحد ، ونعنى بذلك بتعبير آخر عدم تفريق الكثرة الكاثرة من الباحثين بين وجود الأمة (بالقوة) – أو بالإمكان على حدة تعبير أرسطو – وبين وجودها بالفعل ، فالأمة العربية كما يدل تاريخها وحاضرها ، وكما تدل حاجات مستقبلها ، موجودة حية – فى مشاعر أبنائها ، وفى إرثهم الثقافى ، وموجودة فى الواقع العربى الذى يجأر كل شئ فيه بوحدة مشكلاته ، وموجودة فى حاجات المستقبل العربى الذى تشير الدراسات العلمية الموضوعية إلى أنها لن تتحقق إلا من خلال الجهد العربى الموحد ، ومهمة الحركة القومية أن تحيل هذا الوجود الذى يتوق إلى التجسد ، جسداً عربياً واحداً (٥٨) .

أما الدكتور عصمت سيف الدولة ففى رأيه أن الفضل يرجع إلى أن السياسة العربية لم تنتهج أسلوباً علمياً لا فى التفكير ولا فى الحركة ، وأن هذا الأسلوب العلمى يقتضى أولا وجود النظرية ، وهو لا يعنى بالنظرية ذلك المفهوم الفلسفى أو الأكاديمى ، بل أنه يعنى بها تلك الحلول الفكرية للمشكلات التى تطرحها ظروف الواقع المعاش ، فمن الطبيعى أن وجود نظرية ينطلق منها العمل السياسى يقتضى المعرفة الشاملة والدقيقة بالظروف المحلية والقومية والدولية وتتضمن تحليلاً علمياً لكل هذه الظروف ويكشف عن اتجاهها التاريخى فينتهى كل هذا بصياغة مجموعة من " المبادئ " التى تتفق مع طبيعة الظروف واتجاهها العام (٥٩) .

ثم يلزم لهذه النظرية " استراتيجية " التى هى الخط الثابت الذى يربط بين العمل السياسى والغايات التى يستهدفها مقسما على مراحل زمنية . وثالثا ، لابد من " تكتيك " ، أى تتحول الإستراتيجية إلى مهمات العمل السياسى كله لاختبار الممارسة (٦٠) .

ويلفت سمير أمين النظر إلى أن النظام العالمى الذى ساد بعد الحرب العالمية الثانية، قد تآكل بالتدريج حتى انهار تماماً نتيجة فعل العولمة التى استمرت فى التعمق خلال المرحلة ، على أن هذا الانهيار لم يهيئ من نفسه شروط تجاوز التناقض الأساسى للرأسمالية ، فيظل الاستقطاب مواكباً لها .

وبالتالى فإن التحدى الحقيقى الذى تتصدى الإنسانية له هو كيفية القضاء على الآثار المدمرة لهذا الاستقطاب ، أو بمعنى آخر كيف يمكن تخطى الآفاق المحدودة للعالمية المبتورة التى أنشأتها الرأسمالية ، وما هى وسائل دفع التقدم إلى الأمام حتى تكتمل فعلاً العالمية . إن مواجهة هذا التحدى تمس بالضرورة مسألة القومية ، فهى إحدى الأماكن المهمة التى ينعكس فيها التناقض بين العمومى والخصوصى ، فينبغى إذن تطوير مفهوم القومية فى اتجاه ديمقراطى وإنسانى من أجل إنجاز التوفيق المناسب بين العام والخاص(٦١).

ومن أسف فقد بدأ الحديث المصاحب بجهود عملية عقب حرب الخليج الثانية عن " نظام شرق أوسطى " ، وهو الأمر الذى يشكل تهديداً خطيراً للهوية العربية من حيث(٦٢):

١ – تصفية التراث الأيديولوجي والسياسى القائم على رفض الأيديولوجية الصهيونية ، سواء فى الخطاب السياسى أو فى أساليب التنشئة .

٢ – إن نظام الشرق أوسطى الجديد ، بوحداته ، وتفاعلاته ، ونزاعاته هو شرق أوسط متعدد الأيديولوجيات والأديان ، والسياسات ،والأساطير ، والقوميات والثقافات ، ويمكن أن تشهد المنطقة صحوة للثقافات والعرقيات الفرعية تحت حماية التنظيم الجديد للمنطقة .

٣ – تغيرات فى نمط التحالفات فى المنطقة ، منها إمكانية تحالف الأقليات القومية والدينية المتعدى لحدود الدول القائمة ، وهذا سيدفع إلى ضرورة صياغة نمط مختلف من العلاقات السياسية مع هذه الأقليات .

٤ – تلعب إسرائيل دوراً فريداً فى المنطقة ، سواء على مستوى الدولة الإقليمية الأعظم ومنظم المنطقة ونموذجها التحديثى .

ومن هنا كان لابد من أن ينصب الجهد العربى على توعية الجماهير وتبصيرها بمخاطر تغلغل النفوذ الصهيونى ، سواء على المستوى الاقتصادى أو المستوى الثقافى ،

وحضها على رفض التطبيع وتحذيرها من مناورات تزييف التاريخ عن طريق طمس بعض أحداثه لتبيض صورة إسرائيل .

إن طابخى التسوية مع إسرائيل ظنوا أنهم يطوون بالاتفاقات المعقودة صفحة الصراع التاريخى بين الأمة العربية والحركة الصهيونية ، لكنهم لم يدركوا أنهم قد كشفوا بهذه الاتفاقات والمشاريع أن ما يحاك للمنطقة ليس سلاماً أو تسوية عادلة ، بل هو تكريس للهيمنة الصهيونية الشاملة عليها (٦٣) .

فماذا كان عليه أمر الهوية القومية العربية فى الساحة التربوية ؟

كانت الفترة بين الحربين العالميتين ميداناً للجهاد الوطنى والتحرر من السيادة الأجنبية فى بعض أجزاء الوطن العربى ، ثم بناء الأوطان على أساس قومى ، وتلك الحركات التحريرية لم تكن عاملاً قوياً فى الحياة العامة للأمة العربية وحسب ، وإنما كان لها أثر قوى ومباشر فى ميدان التعليم الذى تأثر بأغراضها واتجاهاتها ، كما أنه من غير شك قد أثر فيها . ولقد ساعد على إبراز الدور الذى نهض به التعليم فى تلك الحقبة أن حركات التحرر العربى التى تأجج سعيرها فى كل مكان ، كانت دائماً تعتبر التعليم حجر الزاوية فى الكفاح الوطنى ووسيلة فعالة إلى الإصلاح الاجتماعى وإلى الحياة الديمقراطية الصحيحة وأداة لتحقيق الأهداف القومية الإنشائية من ناحية تنمية مصادر الثروة فى تلك الأقطار ، وما يتصل بذلك من إعداد القادة من أبناء البلاد الذين يستطيعون أن يتولوا إصلاحها والأخذ بيدها فى شتى الميادين ، من بينها ميدان التربية والتعليم نفسه (٦٤) .

ومن ثم سجلت عهود الاستقلال فى البلاد العربية نشاطاً كبيراً مفاجئاً من جانب الإدارات الوطنية التى آل إليها زمام الإشراف على التعليم وشمل هذا النشاط – أول ما شمل – أهداف التعليم ذاتها ، كما تناول التوسع فى التعليم عرضاً وطولاً وعمقاً .

فلقد أكدت دساتير بعض البلدان العربية المعنى القومى بمفهومه الإقليمى الضيق ، على حين أكدت بعض الدساتير العربية المعنى القومى بمفهومه العربى العام ، وفى هذه وتلك تأكدت مبادئ التماسك الاجتماعى بين أبناء الوطن الواحد عن طريق تهيئة قدر مشترك من التعليم لجميع أبناء الشعب على اختلاف طبقاتهم الاجتماعية ، وتتضح هذه الاتجاهات من خلال دراستنا لدساتير البلاد العربية والقوانين المنظمة لشئون التربية والتعليم فى تلك الفترة (٦٥) .

والذى يستقرئ كتابات وأعمال ساطع الحصرى ، يستطيع أن يلمس كيف كانت قضية الوحدة الثقافية تلح عليه كثيراً ، فقد بذل كل ما فى جهده لتخليص الثقافة العربية من كل شوائب غريبة عليها ، وأن مبعث اهتمامه بالأمور الثقافية أنه كان يؤمن بأن الوحدة الثقافية هى السبيل للوحدة العربية ، وليس معنى توحيد الثقافة عنده هو حمل الناس على أن يتعلموا أشياء مماثلة ، أو تعويدهم التفكير على نمط معين ، وإنما يعنى تنسيق أفكار الناس وعواطفهم تنسيقاً يؤدى إلى توليد وحدة معنوية سامية . ويشبه ساطع الحصرى الثقافة بالوحدة الموسيقية التى تتكون من توافق وتلاحق عشرات الأصوات والأنغام الصادرة عن عشرات الآلات المتنوعة ، فهو يرى أن وحدة الثقافة هى وحدة مركبة عالية تتولد من تمازج الكثير من الأمور المختلفة المتنوعة [٦٦] .

وتبلغ الصياغة الفكرية لفلسفة وطرق التوحيد الثقافى بين الدول العربية الذروة بميثاق الوحدة الثقافية العربية الذى ووفق عليه فى مؤتمر وزراء التربية والتعليم ببغداد فى ١٩٦٤/٢/٢٩ .

ويبلور الميثاق هدف التربية والتعليم بأنه [٦٧] : " تنشئة جيل عربى واع مستنير ، مؤمن بالله ، مخلص للوطن العربى ، يثق بنفسه وبأمته ، ويدرك رسالته القومية والإنسانية، ويستمسك بمبادئ الحق والخير والجمال ، ويستهدف المثل العليا والإنسانية فى السلوك الفردى والجماعى .

جيل يهيئ لأفراده أن تنمو شخصياتهم بجوانبها المختلفة ، ويملكوا إرادة النضال المشترك والسير به قدماً فى معارج التطور والرقى ، وفى تثبيت مكانة الأمة العربية المجيدة ، وتأمين حقها فى الحرية والأمن والحياة الكريمة .

وتعمل الدول الأعضاء على رسم الفلسفة التربوية العربية التى تنهض بهذا الهدف العام ، وعلى تعيين أهداف التربية فى جميع مراحل الدراسة ، وإبرازها فى مجال العمل والتنفيذ بما يحقق ما تعقده الأمة العربية على تربية شبابها من آمال .

ولعل المحاولة العربية الوحيدة الجادة فى مجال الفلسفة التربوية العربية الموحدة ، هى ما تم الوصول إليه فى " استراتيجية تطوير التربية العربية " ، فمما جاء فيها [٦٨] :

" تدعو الحاجة الماسة إلى تطوير فلسفة عربية متميزة يتفرع عنها فلسفة اجتماعية تربوية ، تستند جميعها إلى خصائص الأمة العربية فى أصالتها ومقومات عقيدتها وثقافتها، وما ينشأ عنها من مواقف عقلانية وحضارية ، وإلى مقوماتها القومية وإمكانياتها وإرادة

التغيير التى تعمرها ونزعتها إلى التجديد وتفاعلها مع الحضارة الإنسانية المعاصرة على خير صورها واستيعابها لما فيها من ثورة علمية تقنية ، تجعل من تلك الفلسفة تعبيراً عن روحها المتميزة ورسالة متجددة تسهم فيها فى تطور الحاضرة الإنسانية وفى توجيهها نحو مقاصدها السليمة لخير الإنسانية ولتهتدى بها التربية العربية فى غايتها ومقاصدها وفى أهدافها وأغراضها مستوى بعد مستوى ، فتغنى نشاطها وتعمق فى مغزاه وجدواه وتأثيره فى نوعية الحياة التى يحياها الإنسان العربى وينتظم بها مجتمعه ، وتزيل ما فيه من الثنائيات والتناقضات .

لكن هذه الاستراتيجية ، وغيرها من استراتيجيات قطرية ، ليست إلا أطرا عامة تحمل تصورات عن نظم تعليمية جيدة ، متكيفة مع عصرها وبيئتها ، إنها تقدم مادة غنية فى أصول الفقه التربوى ، خاصة بموضوع الاستراتيجية ، وأساليبها الإجرائية ، لكنها تقف عند هذا الحد ، ونحن لا ننكر القيمة التربوية لهذا العمل الضخم ، فالتصور النظرى شرط أولى وضرورى لقيام نظم تعليمية متطورة ، وحتى تقوم هذه النظم وتعمل بكفاءة عالية ، لابد من جهود عظيمة وأعمال كبيرة ، وقد تستغرق سنوات طويلة ، وهذا هو وجه التحدى [٦٩] .

بيد أن التحديات المرتبطة بالواقع العربى الراهن لا يمكن مواجهتها بالإنسان العربى الذى تبنيه نظم التعليم الحالية ، ومن ثم يتجه باحث إلى " حلم " لإنسان عربى على درجة من الكفاءة التى تجعل منه بالفعل طاقة تحريك عربى نحو التقدم ، هذا الإنسان مفروض أن يتصف بما يلى [٧٠] :

- بالقدرة على التفكير العلمى القائم على التحليل والنقد ، والذى يبعده عن عالم الخرافات والأساطير الفكرية ، والذى يحميه من عمليات " غسل الدماغ " التى يتعرض لها المجتمع العربى .
- بامتلاك الخيال والطموح إلى الأفضل .
- يحب المعرفة لذاتها والسعى للتزود منها كلما أمكن .
- بالمرونة العقلية والتسامح الفكرى وعدم التعصب والجمود .
- بالاستعداد العقلى والنفسى لقبول التغيير والتكيف معه والإسهام فى إحداثه .
- بتقدير قيمة الوقت وحسن استثماره .

- بالإيمان بالعمل كقيمة وكنشاط إنسانى يضفى السعادة والحيوية على حياة الإنسان.
- بالإيمان بالإتقان ودقة التنفيذ .
- بالعقلانية فى التفكير والسلوك .
- بالنظرة المستقبلية والبعد عن النظرة الآنية للأمور .
- بالإيمان بقيمة العلم والتكنولوجيا والتعامل الرشيد مع منجزاتها .
- بالانتماء القومى والعميق ، للعائلة ، والوطن والأمة العربية والإسلامية بحيث تكون هذه الانتماءات مقدمة على انتماءاته الفردية والطائفية .
- بالتمسك بالقيم الخلقية العربية والإسلامية الرفيعة .
- بالإبداع والعمل الخلاق ونزع صفة القداسة عن الأشخاص والظواهر والأشياء .
- بالوعى الاجتماعى والمستقبلى وتطويره .

وهذه الرؤية إنما هى اجتهاد باحث فرد ، ومعظم ما يجئ على ساحة الفكر التربوى العربى ينطبق عليه نفس الحكم ، هو اجتهاد مطلوب لا شك فيه ، لكن الرؤى الفردية ، تفرز لنا دائما " اختلافا " فى الفلسفة . وإذا كان هذا الاجتهاد ، وهذا الاختلاف مطلوباً ، إلا أن الحاجة تظل ماسة إلى رؤية عامة تجمع القسمات المشتركة التى توجه الإيقاع العام لحركة التعليم فى الوطن العربى .

ولعل هذا هو ما دفع مفكراً قومياً عربياً تربوياً بارزاً قام بمراجعه استراتيجية تطوير التربية العربية ، لأن يؤكد أن رأس المشكلات التى طال الحديث عنها واشتدت الحاجة إلى مخرج منها يوماً بعد يوم ، اضطراب الدماغ المغذى للعملية التربوية بكاملها ، ويعنى الفلسفة التربوية ، وهذه الفلسفة التربوية تستقى جذورها من الفلسفة الاجتماعية العامة للبلاد [٧١] .

ونتيجة لذلك أصيبت السياسات التربوية بدورها بالخلل والضياع فى كثير من الأحيان ، فالسياسة التربوية ، كما نعلم تأتى فى قمة النظام التربوى (بعد تحديد الأهداف الكبرى والفلسفة التربوية) وتعبر عن الاختيارات السياسية لبلد من البلدان ، تلك الخيارات المستمدة من أهدافه التربوية والاجتماعية الكبرى ، ذلك أن السياسة التربوية السليمة ينبغى أن تتم من خلال فلسفة تربوية تم وضعها على أسس صحيحة استناداً إلى الفلسفة الاجتماعية لأى بلد ، وهذا قلما نجده فى البلدان العربية بسبب غياب الفلسفة التربوية

والاجتماعية أو غموضها أو عزلتها عن مجرى السياسة التربوية والعملية التربوية بأسرها[٧٢].

وقد أوضحت دراسة علمية [٧٣] ، على سبيل المثال أن ما حدث من تصالح بين مصر وإسرائيل فى أواخر السبعينيات كان له أثره فى إضعاف البعد القومى فى مفردات الاجتماعيات فى مقرر بعنوان (الدولة العصرية) للصف الثانى الثانوى ، من تأليف د. رفعت المحجوب ود. عائشة راتب ، فنجد أنه يصف حرب ١٩٤٨ بأنها هى التى صاحبت قيام دولة إسرائيل بعد انتهاء الانتداب الإنجليزى على فلسطين " ، فبدا الأمر وكأنه اعتراف بوضع طبيعى تم وليس انتزاع وطن عربى من شعبه العربى ، وينظر الكتاب إلى زيارة السادات للقدس فى نوفمبر ١٩٧٧ ،بأنها موقف حضارى من مصر ، وكأن فى هذا اعتذار عما كانت تقوم به مصر من قبل من مشاركة فى النضال المسلح ضد قوى الصهيونية الباغية . ومن أخطر عبارات الكتاب ما وصف به حروب مصر السابقة مع إسرائيل بأنها " أكدت فى النفوس الحقد والكراهية والانتقام وقضت على القيم الإنسانية السامية ، وجعلت شهوة القتل تطغى عليه قيم الرحمة والتعاطف ، وبسبب الحروب ترملت النساء وتيتم الأطفال ومات عشرات الألوف من الشباب ، وحل الخراب والدمار محل التعمير والبناء ، وانطفأ البريق النبيل للمشاعر الإنسانية " [٧٤] .

يجئ هذا الحديث لتبرير ما يحدث على الساحة السياسية من مد جسور مع عدو الأمس بأسلوب يبعد كثيراً عن الأصول التربوية ، ذلك أنه يدين فترة نضال تعلق عشرات الملايين بها على أنها " استشهاد " و " بطولة " وممارسة للحق الشرعى .

وفى دراسة أجريت فى أوائل التسعينيات نجد أن بعض كتب الاجتماعيات فى مصر تنظر إلى العرب بصورة تخلو من الرباط العاطفى ، كأن تذكر الجيران العرب دون إشارة إلى علاقة الأشقاء التى تربطنا بهم ، فقد جاء فى كتاب (مصر وطنى) للصف الأول الإعدادى (ص٧) كيف تقوم الحدود بالفصل بين مصر " وجيرانها " من الدول العربية ، أو كيف يتطلب الحفاظ على الاستقلال أن تتضامن مصر مع " جيرانها العرب " ص ٨ ، بل أن عنوان كتاب التاريخ للصف الثالث الثانوى يعكس هذه الفجوة النفسية والعنوان هو " تاريخ مصر والعرب الحديث " ، وكان يمكن – إن لم تكن هناك تلك الفجوة أن يصبح "تاريخ العرب الحديث " ، بما فى ذلك التاريخ المصرى ، بل إن هذا الكتاب لم

يخصص سوى ستين صفحة عن التاريخ العربى الحديث وبقية الكتاب يدور حول الحركة الوطنية المصرية أو الرؤية المصرية للقضايا العربية (٧٥) .

لكن هناك كتباً أكدت على البعد العربى كما نرى فى كتابى جغرافية الوطن العربى والتربية الوطنية للصف الثانى الثانوى .

ومن هنا فقد لفت عبد الدايم الاهتمام إلى عامل هام كان من عوامل النهوض اليابانى الكبير وخاصة منذ عصر ميئيجى *Meiji* الشهير بدءا من عام ١٨٦٧ وحتى عام ١٩١٢ ، فهو يقر بدور نظام التربية الذى حقق الزامية التعليم ووقر الاتصال بين الإنسان اليابانى وبين التقدم العلمى الصناعى السائد فى أوروبا آنذاك ، إلا أن هذا لم يكن ليؤتى أكله إلا بمساندة عامل آخر هو التعبئة العامة لإرادة العمل القومى المشترك ، ومن ثم فإن الجهود الكثيرة والكبيرة التى يمكن أن تبذل فى سبيل تحديث المجتمع وتطويره وربطه بعجلة التقدم جهود لا تعطى كامل مداها ، بل قد يذهب الكثير منها هدراً ، إن لم تجمع بينها وتصهرها وترقى بها إرادة قومية حارة (٧٦) .

وفى سبيل هذا الاستهداف القومى العربى لاحظ سعدون حمادى (٧٧) :

١ - إن الجيل الذى يتعلم فى المدارس بكافة مراحلها من الروضة إلى الجامعة يجب أن يتلقى ثقافة من شأنها إيقاظ الروح القومية فيه ، أى أن تغرس فى تفكيره ضرورة الوحدة العربية وضرورة العمل من أجل تحقيقها بشتى وسائل التعليم والإيضاح ، ونقطة البداية فى ذلك هى إعطاء الجيل معلومات كاملة عن التاريخ العربى وجغرافية الوطن العربى وأن يعرف بصورة جيدة اللغة العربية ، وتلعب الكتب المدرسية دوراً مهما فى ذلك .

٢ - أن يكون المحيط الثقافى الذى ينشأ فيه هذا الجيل محيطاً مشبعاً بالروح القومية وبالإيمان بالوحدة العربية ،فى كافة المجالات ، لذا يجب ترميم الآثار وتوضيح محتوياتها وتعميم النصب التذكارية ونشر وسائل الثقافة الأخرى وفى مقدمتها المكتبة ، والمهم فى كل ذلك أن تكون الأدبيات المطبوعة والثقافة المنقولة سمعاً وبصراً مؤكدة على شخصية الأمة العربية وتعزز الانتماء القومى وتؤكد على الوحدة العربية من جهة وتتصدى للثقافات المعادية من جهة أخرى .

٣ - العناية الفائقة بالمعلم خاصة من مراحل التعليم الأولى ، فالمعلم يجب ألا يكون ناقلاً للأفكار بل مؤمناً بها . يجب أن يكون المعلم مؤمناً بالوحدة العربية إيماناً قويا

ومليئاً بالشعور القومى ، فنحن نعرف البون الشاسع بين العمل الصادر عن الإيمان والعمل الصادر عن التكليف ، هذا بطبيعة الحال فضلا عن ضرورة الاهتمام بالأسس العلمية والمهنية والثقافية .

المرجعية الإسلامية :

لسنا فى حاجة إلى التأكيد على ما كان من غلبة المرجعية الإسلامية على حركة الحياة سواء فى مصر أو فى سائر بلدان الوطن العربى ، حتى عندما بدأ تسرب الإشعاع الثقافى الغربى ، بدأت فى المقابل تظهر أصوات متعددة تدعوا إلى النهوض والتجديد من المنظور الدينى الإسلامى كما رأينا فى كتابات حسن العطار وجمال الدين الأفغانى ومحمد عبده ، وكانت مجلة المنار التى أصدرها تلميذ محمد عبده " محمد رشيد رضا " صوتاً بارزاً على هذا الطريق ، فهو يؤكد فى فاتحة المجلد الرابع والعشرين (يناير ١٩٢٣) " إن المنار إنما أنشئ لإيقاظ الشرق وتجديد الإسلام بإعادة تكوين الأمة وحياة الملة والدولة"(٧٨) .

ويتكلم شكيب أرسلان فى مقاله الذى قدم به لترجمة كتاب " حاضر العالم الإسلامى " عن سياسة الغرب التى تحرص على تجريد المسلمين من السلاح بكل وسيلة والحيلولة بينهم وبين الاتحاد والتماسك بكل حيلة ، وما استولى على المسلمين من اليأس والرعب من سطوة الأجنبى ، حتى أصبح يسوق بعضهم لقتل بعض ، ثم يقول : " فلابد لاستقلال الإسلام من زوال هذه الأوهام ،ومن انتشار المعارف التى لا تجتمع مع الذل فى مكان " (٧٩) .

ثم لم يلبث العالم الإسلامى – والعربى منه خاصة – أن اجتاحته موجة من الذعر ومن الإحساس بالخطر ، دعته إلى التمسك وإلى الاستجابة لنداء الداعين إلى الرابطة الإسلامية ، وذلك على إثر اشتداد حملات التبشير فى ربوعه ، وعلى إثر ما توالى من أنباء محاولات فرنسا السافرة للقضاء على الإسلام وعلى اللغة العربية فى شمال أفريقيا ، وجرائمها وجرائم إيطاليا الوحشية فى التنكيل بزعماء المسلمين المطالبين بحرية بلادهم . وأعان على بعث الحمية الدينية ، تنبه المسلمين إلى خطر الصهيونية فى فلسطين ، واشتباكهم معهم فى معارك دامية منذ سنة ١٩٢٩ (٨٠) .

وكان من أبرز مظاهر تجلى المرجعية الإسلامية ما سجله د. هيكل فى مقدمة كتابه (فى منزل الوحى) عن تحوله إلى هذه المرجعية ، بعد أن كان أحد القادة البارزين لتيار " المصرية " ، ولعلنا ندرك خطورة هذا التحول من تذكر أن هيكل لم يكن فقط مجرد مفكر يكتب الكتب ، بل كان زعيماً سياسياً كبيراً ، وأهم من هذا موقعه على رأس جريدة السياسة التى كانت مدرسة كبيرة تضم الكثيرين من أنصار المرجعية الغربية .

ويلاحظ جون بادو الذى كان رئيساً سابقاً للجامعة الأمريكية بالقاهرة وعاش سنين عدة فى مصر والعراق " ... فى معظم أقطار الشرق الأوسط ، قبل الحرب العالمية الثانية .. كان الاتجاه نحو العلمانية ونحو الإصلاحات الاجتماعية ... وكان الدين كثيرا ما يقرن بالمحافظين والمتحجرين الذين يأبون التقدم والسير مع الركب ، فإذا لم يُستطع تحقيق التقدم الاجتماعى بمعاونه الدين ، فمن الواجب تحقيقه بدونه ... واليوم (بُعيد الحرب) إذا مررتم خلال الشرق الأوسط ، ونظرتم نظرة تمحيص وتدقيق ، فستجدون .. أن الدين أخذ ينبعث ويتبوأ مركزاً فعالاً فى حين كان كثير من الناس قبل الحرب العالمية الثانية يعتقدون بأن انبعاث الدين بهذا الشكل أمر مستحيل ...إن الدين ، لسبب من الأسباب ، قد عاد إلى مسرح الحوادث فى الشرق الأوسط منذ سنة ١٩٣٩ ، وإن الاتجاه العلمانى قد خفت غلواه، ولم يحدث للإسلام تفكك حسبما كان منتظراً ، وعلينا أن نأخذ الدين بعين الاعتبار ونعيره من الاهتمام أكثر مما كنا نفعل قبل الحرب ... " [٨١] .

ويشير عباس محمود العقاد إلى ما شهدته الحياة الفكرية من ظهور عدد كبير من المؤلفات التى تولى " الظاهرة الإسلامية " اهتمامها ، وكانت ملاحظة العقاد فى عام ١٩٣٥، إذ ذكر أن نحو عشرين كتاباً صدرت عن الإسلام فى عام واحد ، منها (ضحى الإسلام) لأحمد أمين ، و(حياة محمد) للدكتور هيكل ، و (الإسلام والحضارة الغربية) لكرد على ، وترجم عباس محمود كتاب تشارلز أدم (الإسلام والتجديد) ، وعلى هامش السيرة) لطه حسين ، و (الشرق الإسلامى) لحسين مؤنس ، .. إلى غير هذا من كتب ، فضلاً عن عديد من المجلات ، ويعقب على ذلك " ... وكل أولئك ظاهرة اجتماعية أحق بالبحث ، ويزيدها استحقاقاً أن معظم المؤلفين هنا من غير الدينيين المتفرغين للمسائل الدينية الذين لا يستغرب منهم طرق هذه الموضوعات . إن السبب العالمى الأكبر لهذه الظاهرة ، هو فشل الفلسفة المادية فى إقناع العقول وإرضاء النفوس ... أما السبب الشرقى فهو اليقظة العربية واللياذ بالعقيدة ... " [٨٢] .

وقد حرص كثير من الباحثين المعاصرين على التأصيل للمرجعية الإسلامية وخاصة من الناحية السياسية على اعتبار أن السياسة إذ تعبر عن " الإدارة العامة لأمة " تكون هذه المرجعية بالتالى من هذه الناحية إنما هى مرجعية عامة لكل ما يتصل بشأن الأمة .

وهكذا يشير " العوا " إلى أن من الأمور التى احتدم فيها الجدال بين المفكرين فى عصرنا الحالى تلك المشكلة الخاصة بعلاقة الإسلام بالسياسة ، وأكد العوا مدى الارتباط بين دعوة الرسول صلى الله عليه وسلم إلى الإسلام وبين تأسيس أول دولة إسلامية بعد هجرته إلى المدينة ، وتابع العوا استمرار هذه الدولة بين العصر النبوى وتوسعها وما ترتب عليه من آثار فى المجال السياسى ومن نشوء الفرق الإسلامية وآرائها السياسية ، وهذا ما يوضح مدى الارتباط بين الإسلام والحكم ، أو بين العقيدة والسياسة أو الدين والدولة (٨٣) .على أنه مما ينبغى ذكره أن بعض الناس يرى عدم جواز الخلط بين الدين والسياسة بدعوى أن الذين يريدون إقامة سياسة الحكم فى الدولة الإسلامية على أساس من تعاليم الإسلام ، يستغلون الدين لتحقيق أهداف سياسية ، وهذا الرأى والدعوى التى أسس عليهما كلاهما لا يتسق مع منطق الإسلام بقدر ما يخالف حقائق تاريخية .

فأما عدم اتساقه مع منطق الإسلام ، فلأن سياسة الدولة فى الإسلام جزء من تعاليمه ، والإسلام دين بقدر ما هو قانون ، وعقيدة بقدر ما هو نظام كامل للحياة وتفصيل ذلك مبسوط فى موضعه من كتب الفقه والعقيدة وعلم الكلام والسياسة الشرعية ،ومن ثم فليس مما يتفق ومنطق الإسلام أن يفصل الحاكمون ، أو يقبل المحكومون الفصل بين تعاليم الإسلام وسياسة الدولة الإسلامية إذ ليست الثانية إلا فرعاً من الأولى .

وأما مخالفة هذا الرأى لحقائق التاريخ الإسلامى فبيانها أن هذا التاريخ منذ هجرة الرسول – صلى الله عليه وسلم – إلى المدينة ، وحتى إلغاء الخلافة الإسلامية فى تركيا لم يكن إلا تاريخ الدولة الإسلامية التى شادت حضارة كبرى من خلال نظام سياسى حقق للناس ما مكنهم من حمل مشعل الحضارة العالمية عدداً من القرون (٨٤) .

ومن هنا حرص باحثون معاصرون – انطلاقاً من المرجعية الإسلامية – على بناء نسق مفاهيمى سياسى ، هذا البناء المفهومى يقوم على الاعتقاد والعقيدة ، ذلك أن تحقيق الربط بين الالتزام العقيدى من جهة والمفهوم من جهة أخرى ، إنما يترك آثاراً على قضية المفاهيم وتعلقها بقضية التغريب ، فالمفاهيم ليست إلا وحدات تتشكل مما نسميه

المعايير والقيم والعقيدة والثقافة من داخل أو من خارج ، على الرغم من أن معايير الغرب وقيمه ، على اختلافها تناقض مرتكزات المسلمين ومنطلقاتهم ، وعلى ذلك ليس ثمة مبالغة أن التحدى صار مداره الكلمة والمعنى (٨٥) .

وعلى هذا يعد الوحى (القرآن الكريم والسنة الصحيحة) ، المصدر الأساسى لبناء المفاهيم الإسلامية الأساسية ، وإلا صار الفراغ هو المسيطر على العقول مما لا يدع لها المجال للملء الصحيح فيقبل كل ما يلقى إليه دون تفكر أو تدبر ، ودون توفر المستلزمات والحدود والشروط ، بحيث يعزل الإسلام عن الحياة بكل مناحيها من جراء اقتصار القرآن عن المجال الذهنى والعقيدى والحركى للأمة الإسلامية (٨٦) .

وتتمركز الرؤية الإسلامية حول التوحيد كجوهر للعقيدة الإسلامية ومنطلق لبناء حضارتها ، لذا وجب أن يكون تحديد المنهج والمفاهيم السياسية والإسلامية موصولا بالقاعدة العقيدية الأساسية ألا وهى قاعدة التوحيد (٨٧) .

والتوحيد ليس قيمة عقيدية أو مفهوما دينيا فقط ، بل هو رؤية للكون تنعكس على منهج التفكير ومسلك التفاعل الاجتماعى ، إذ تعد العقيدة قاعدة الفكر الإسلامى الذى ينطلق منها ليحدد معالم الإسلام ومعالم الأمة .

وإذا كان الأصل هو أن العقيدة لا يعتريها قصور ، فإن مسار الفكر يظل قابلاً للمد والجزر ، والرشد والغى ، التزاما بالقاعدة أو انحرافاً عنها ، ومن ثبات العقيدة استمد الفكر الإسلامى (رغم تلك الانحرافات) أصالته واستمراريته .

وإذا كان التوحيد هو المفهوم الجوهرى الناظم للمفاهيم الإسلامية الأخرى ، فإن التوحيد بمعنى الإقرار بالألوهية والربوبية لله يعنى من جهة أخرى ، إقرار الإنسان بالعبودية له تعالى ، وهو الإقرار والإسلام الذى يستأهل به الإنسان خلافة الله فى الأرض ويستحق أن تكون منزلته هى المنزلة التى لا تعلو عليها سوى منزلة الله سبحانه وتعالى ، ودونها كل منزلة لغيره من المخلوقات (٨٨) .

والإنسان بذلك كائن مكلف تضبط حركته شريعة مصدرها الوحى ، ويرد إلى الله بعد الموت بالبعث ليسأل عن أدائه للأمانة والخلافة واستقامة على المنهج فى عمارة الأرض .

ويرتبط مفهوم الاستخلاف بالمفاهيم الأخرى فى نسق المفاهيم الإسلامية ، ويعبر عنها ، ولعل أبرزها مفاهيم العبادة والعمارة والأمانة والشهادة ، ويعد مفهوماً أساسياً فى

فهم رؤية الإنسان ووظيفته فى هذا الكون من ناحية ، كما أنه من ناحية أخرى مفهوم تحليلى تدرس فى ضوئه حركة الإنسان لتحقيق هذه الوظيفة .

ويعطى التصور الإسلامى " التغيير الثقافى " أولوية فى عملية التنمية السياسية ، بحكم قيامه على البعد الاعتقادى التصورى الذى لم يكن مجرد وسيلة ، بل غاية للمجتمع الإسلامى .

لقد انصبت معظم الآيات المكية على إحداث التغيير الثقافى ، أو بعبارة أخرى ، إعداد الإنسان بصورة تتسق مع ماهيته كبشر خلقه الله ، ليكون خليفة فى أرضه يقوم بواجب إعمارها ، مهتدياً بمنهج الله الموحى إليه ، ومن ثم كان لابد أن يصاغ الفرد المسلم قبل وجود المجتمع أو عالم الأشياء ، حيث تعد الفكرة هى محور الدولة والحضارة (٨٩) ، لأن محك التغيير فى الكون هو الإنسان الذى يوجد الأفكار والأشياء ، وطالما لم يتغير الإنسان ، فإن كل تغيير آخر سوف يكون قشرة خارجية لا تعبر عن مضمون حقيقى ، فالتغيير الداخلى مقدمة ضرورية للتغيير الخارجى الذى ينعكس على الكون عامة والنظام الاجتماعى بصورة أكثر خصوصية ، ومن هنا فإن خضوع الإرادة للمشيئة الإلهية وسيرها فى نفس الطريق سوف يوجد تغييرات ذات وجهة معينة ، تتسق فى مجملها مع منهج الله ونظام الأشياء ، فالله سبحانه ربط تغيير أحوال الكون والمجتمع بتغيير ما فى النفس البشرية (٩٠) " إن الله لا يغير ما يقوم حتى يغيروا بأنفسهم " (٩١) ، : وهذا لا يعنى نوعاً من التنميط للبشر أو إيجاد مجتمع من النماذج الواحدة المتكررة ، وإنما – وكما فعل النبى صلى الله عليه وسلم مع أصحابه – يولد مجتمع ، كل فرد فيه نسيج ، وحده ، تتنوع فى إطار منظومة واحدة ، متناغمة متناسقة .

وإذا كان التصور الغربى يقصر العلم على ما هو محسوس وملموس ، وما هو خاضع للتجريب ، فإن التصور الإسلامى يعرف ذلك الجمع بين العناصر المختلفة للشخصية الإنسانية وللمجتمع نفسه ، حيث لا يقر بأى فصل لأى عنصر من هذه العناصر ، بل إنه يرى فى هذا الفصل تدميراً لشخصية الإنسان وللمجتمع نفسه ، ويظهر هذا الجمع فى مظاهر شتى كالجمع بين المادة والروح وتكاملها ، والجمع بين الدنيا والآخرة ، حيث ينظر للأولى على أنها " مزرعة للآخرة " .

والواقع أن هذا الجمع بين العناصر المختلفة المكونة للظاهرة الاجتماعية والسياسية وتكاملها فى إطار يجمع بين الإنسان والمجتمع والكون له أصوله المستقاة من التراث

بمعناه الكلى والتى فيها يستقى تصور إسلامى للوجود السياسى والاجتماعى ، الذى يقوم على عدة دعائم [٩٢] :

- النظر إلى الكون والخلق على أنه وجد من أجل المعرفة بالله وعبادته .
- إن البشرية سائرة نحو غاية محددة تتمثل فى يوم للحساب يفصل فيه الخالق بين خلقه .
- إن الدولة – المجتمع السياسى – هى وسيلة تمكن الفرد من اجتياز الاختبار الدنيوى والوصول إلى يوم الحساب ، وهو مؤد لفروض دينه ، بعيد عن ارتكاب ما حرمه الله .
- ومن ثم فإن أول وظائف الرجولة والمجتمع السياسى تمكين الفرد المسلم من تحقيق مبادئ الإسلام السياسية والاجتماعية ، وإزالة العقبات التى تحول دون ذلك، وبذلك فإن للدولة والمجتمع وظيفة عقيدية ، والحكم بمثابة الحارس على الشرع ، وهذا المعنى يظهر فى معالجة التراث السياسى الإسلامى لقضية الخلافة وتعريفها بأنها " خلافة عن صاحب الشرع فى حراسة الدين وسياسة الدنيا به"[٩٣].

وحرص بعض الباحثين الإسلاميين على تجاوز ما يبدو من " فجوة " بين المرجعية العربية والمرجعية الإسلامية ، بحيث لا تكون هنا " جفوة " بينهما ، ومن هنا فقد دعا " البشرى " الإسلاميين والعروبيين إلى أن يتفقوا على مبدأ التقبل المتبادل للتصورات العامة لهم ، وأن يتفقوا على ما يقتضيه هذا التقبل المتبادل من اعتراف بمدى التداخل فى الأهداف ومدى ما يفيدهم ذلك من تغذية مشتركة ، أما أن تصير الجماعة العربية أو الإسلامية دولة واحدة أو ولايات متحدة أو اتحاد دول أو جامعة دول أو جامعة شعوب ، فهو متروك إلى حينه ، كل ما يهمنا الأن أن ليس ثمة موقف نظرى أو عقيدى يحول دون أى من الطرفين من قبول الشكل المناسب لأوضاع الجماعات فى الظرف التاريخى الذى ينطرح فيه هذا الأمر .

والمهم أن ينظر ذوو التوجه الإسلامى إلى العروبة بوصفها من مكونات انتمائهم الشامل وأن ينظر العروبيون إلى الجامع الإسلامى باعتباره جامع نضال تحريرى وتضامنا يجرى بين شعوب ذات تكوين عقيدى واحد وذات وشائج تاريخية وحضارية تقيم منهم جميعاً عروة وثقى . وإذا كان العروبيون يحبذون صلة التضامن الآسيوى الأفريقى ،

فأحرى بهم أن يتقبلوا الصلة الإسلامية الأكثر وثوقا . وإذا كان الإسلاميون يتقبلون الوشائج الأضيق باعتبارها من مكونات الانتماء الشامل ، فأحرى أن يدخلوا الوشيجة العربية من بين هذه المكونات (٩٤) .

ولتأكيد العروة الوثقى بين " الدين "و " التربية " ، فقد سبق لنا أن أكدنا (٩٥) أنه فى مجال العقيدة الدينية بالذات لا يمكن أن يكون الهدف مجرد ظهور " كتاب " يحوى بين دفتيه عدداً كثر أو قل من التعاليم والمبادئ والأفكار ، وإنما يكون الهدف هو إعادة صياغة الإنسان بما يتفق وما جاءت به تلك العقيدة ، وألا تظل معالم هذه الصياغة حبيسة الأوراق أو تضيع فى موجات الهواء ، وإنما تتشخص واقعاً وفعلاً فى سلوك إنسانى يفكر بمقتضاها ، ويتخيل ويتصور ويخطط ويقيم علاقاته . وإذا قلنا هذا ، فإن من أهم ما يترتب عليه ، هو أن هناك تلازماً بين العقيدة الدينية وبين التربية ، حيث أن التربية هى تلك العملية الموجهة توجيهاً قائماً على بصر لتحويل الأفكار والمبادئ على المستوى النظرى إلى سلوك على المستوى الفعلى (٩٦) .

وهناك ملاحظتان لابد من التنبه إليهما إذا تتبعنا الجذور الأولى لحركة التجديد فى الفكر الإسلامى الحديث ، الأولى أن فكرة " العودة إلى الماضى " هنا لم تطرح بوضوح ، وإنما الذى طرح هو " الاستفادة من التقدم الغربى " ، لكن هذا لا يعنى إبعاد هذا الرأى عن الاتجاه الإسلامى ، ذلك أن عدم طرح " العودة إلى الماضى " هنا سببه الأساسى هو أنه كان من " المسلمات " ، ففكر السلف إذن ظل هو الإطار المحدد للحركة ، وأما " الاستفادة من التقدم الغربى " ، فلم يكن إلا على سبيل " التطعيم " و " الاستزادة " بما يبعث الحيوية والجدة فى الإطار الأصلى وفى محتواه ومقوماته (٩٧) .

الملاحظة الثانية أنه لولا وجود الأزهر – على الرغم مما كان فيه من تخلف وجمود فى مواد الدراسة لقضى على الحياة الفكرية بمصر قضاء مبرماً ، فقد كان الشيوخ الذين يتخرجون فيه مبعث ذلك البصيص من النور فى البلاد ، وكانت الكتب الأزهرية – على الرغم من عقم مناهجها وعدم جدواها – مثاراً لانشغالات ذهنية .

والمفكر الذى جاء ليعبر عن حاجات المرحلة الجديدة فى أواخر القرن الثامن عشر وأوائل التاسع عشر هو الشيخ حسن العطار (١٧٦٦ – ١٨٣٥) ، فقد جعل ينبه الأزهريين فى عصره إلى واقعهم الثقافى والتعليمى ، ويبين ضرورة إدخالهم المواد الممنوعة كالفلسفة والأدب والجغرافيا والتاريخ والعلوم الطبيعية ، كما يبين ضرورة

إقلاعهم عن أساليبهم فى التدريس ، ووجوب الرجوع إلى الكتب الأصول وعدم الاكتفاء بالملخصات والمتون المتداولة ويتوسل إلى ذلك بكل وسيلة .

وكان من الطبيعى إزاء سياسة الاستعمار الفرنسى التى اتبعها منذ أن احتل الجزائر سنة ١٨٣٠ ، والتى تلخصت فى : التنصير / الفرنسة / الإدماج ، أن يسعى الجزائريون إلى مقاومة هذه السياسة بأخرى مضادة تمثلت فى الأمور التالية (٩٨) :

١ - ضرورة التمسك بدينهم الإسلامى ، وقيمهم الأخلاقية ، وتأسيس الهيئات والمنظمات الجزائرية التى تقف فى وجه رجال التبشير الذين اعتبروا فى الجزائر ، كما اعتبروا فى غيرها الطلائع الأولى للاستعمار الأوربى .

٢ - القيام بتأسيس المدارس العربية والنوادى الوطنية والمساجد الإسلامية فى مختلف أنحاء البلاد ، وتعتبر فترة الثلاثينيات من القرن العشرين من أهم فترات التاريخ الجزائرى الحديث حيث مثلت مدا وطنيا ساهمت فيه (جميعة العلماء المسلمين الجزائريين) التى تأسست فى ١٩٣١/٥/٥ ، بعد ما بلغ عمر الاستعمار الفرنسى فى الجزائر قرناً كاملاً من أجل المحافظة على هوية الجزائر العربية الإسلامية .

ويلاحظ أن جهود جمعية العلماء التعليمية قد مرت بعد مراحل يمكن تقسيمها إلى المراحل التالية (٩٩) :

الأولى : من ١٩٣١ - ١٩٣٩ .

الثانية : من ١٩٣٩ - ١٩٤٤ .

الثالثة : من ١٩٤٤ - ١٩٦٥ .

ويلاحظ أن النشاط الكبير للجمعية فى تكوين المدارس ، وإنشاء المساجد ، وإقامة النوادى التعاونية يكاد ينحصر فى الفترتين الأولى والثالثة ، لأن نشاط الجمعية فى الفترة الثانية قد تجمد تقريباً بسبب ظروف الحرب العالمية الثانية .

وقد امتد نشاط الجمعية فى الفترة الأولى إلى فرنسا حيث تعيش جالية جزائرية كبيرة فى مختلف المناطق الصناعية الفرنسية ، فأسست مجموعة من النوادى الثقافية التى كانت تقوم بمهمتين فى وقت واحد :

الأولى: ثقافية ودينية تتمثل فى إلقاء المحاضرات التوجيهية ، ودروس الوعظ والإرشاد بقصد المحافظة على شخصية هؤلاء العمال الجزائريين .

الثانية : كانت تربوية تتمثل فى الدروس التعليمية التى كانت تنظم لأبناء هؤلاء العمال فى غير أوقات دراساتهم فى المدارس الفرنسية لتلقينهم مبادئ القراءة والكتابة باللغة العربية ، ومبادئ الدين الإسلامى وتاريخ الإسلام حتى يرتبط هؤلاء الأطفال منذ الصغر بالحضارة العربية الإسلامية وبوطنهم الجزائر (١٠٠) .

وإذا كان سيد قطب قد أظهر وعيه فى مصر بأن اتجاه سياسة التربية يتكيف بنوع الإجابة عن " من نحن " ؟ باعتبار أن التربية هى الوسيلة لإعداد الفرد المناسب للمجتمع الذى يتقرر شكله (١٠١) ، فإن مؤسس جماعة الأخوان المسلمين قد رأى أن الشعب المصرى تتحدد طبيعته وهويته فى (١٠٢) :

إنه شعب عربى إسلامى ، تربطه بالوطن العربى والإسلامى روابط تجعله فى موضع الزعامة لها والمعقل الأول للإسلام .

إنه يعيش فى وطن آذاه الاحتلال الأجنبى ، مما أدى إلى تخلفه ، وهو يحاول بكل قواه أن يتحرر من قيوده المختلفة .

وعلى ضوء هذين الاعتبارين تحدد سياسة التعليم وغايته وأنواعه .

وبناء على ذلك ، فإن الأخوان المسلمين نادوا بسياسة تعليمية تقوم على ركيزتين :

أولا – الأصول الإسلامية ، فالتعليم " يحتاج إلى سياسة تجديدية تتناول كل أنواعه ومشاكله، وأمهات نواحى الإصلاح فى ذلك أن تكون الروح الموجهة ترمى إلى صبغ المدرسة بالصبغة الإسلامية ... يريد الأخوان المسلمون روحاً جديداً من صميم الإسلام يهيمن على سياسة التعليم لينشئ نظاماً جديداً " (١٠٣) .

ثانيا : نتائج العقول النافعة فى حياة الأمم أيا كانت ، ونقل المفيد من أى نظام آخر ومن ثم فإنه لابد من تتبع البحوث العلمية قديمها وحديثها فى تربية الشعب (١٠٤) .

وبناء على هذا حدد الأخوان المسلمون غاية التعليم فى (١٠٥) :

إعداد الناشئة للحياة الصالحة مادياً وروحياً – إعداداً جسمياً وعقلياً وخلقياً وتخريجهم أقوياء النفوس يعتزون بدينهم وقوميتهم ويعملون على تحرير بلادهم من القيود الأجنبية الاقتصادية السياسية ، ويعرفون واجباتهم نحو ربهم وأنفسهم وأمتهم ، وتزويدهم بالمعرفة الكافية فى كل ميدان من ميادين الحياة .

ولكى تحقق المدرسة المصرية هذه الغاية رأى الأخوان ضرورة أن يحدث ما يلى فى مناهج التعليم (١٠٦) :

١ – إعادة تدوين الكتب الدراسية وتوجيهها إسلاميا وخاصة كتب التاريخ والآداب والمعارف الإنسانية الأخرى ، ورءوا أن هذا عمل عسير يحتاج إلى مجامع علمية تشجعها الحكومات نفسها ويسند كل جزء علمى إلى جماعة مختصة مؤهلة لذلك .

٢ – الاهتمام بغرس الشعور القومى ، والاعتزاز به عن طريق الاهتمام – فى المناهج– بالتاريخ الإسلامى والوطنى ، والسيرة النبوية ، واللغة العربية ، والتربية الوطنية ، وأكدوا أنه يجب الاهتمام باللغة العربية فى كل مراحل التعليم وأن يقتصر فى المرحلة الأولى عليها دون أيه لغة أخرى .

٣ – أن تكون التربية الدينية مادة إجبارية أساسية فى كل مراحل التعليم بما فيه الجامعة وأن يعنى بالقرآن فى جميع المدارس المصرية والتعليم الجامعى .

ومن الملاحظ أن مصر قد شهدت منذ السبعينات وحتى الآن العديد من "التنظيمات الشبابية " التى رفعت الشعار الدينى مستهدفة أغراضا سياسية ، وشغلت الأحداث المتصلة بهذه التنظيمات حيزاً هاماً فى ساحة السياسة المصرية المعاصرة ، ويبدو أنه لم يكن هناك وعى كاف بخطورة هذا فى وقت مبكر ، ففى تقرير للمجلس القومى للتعليم فى وقت مبكر (٧٦ / ١٩٧٧) ، وهو فى معرض حديثه عن التربية السياسية للشباب يشير إلى البعد الدينى بأنه " لا يتصل بالتربية السياسية وتنمية الشعور بالانتماء الوطنى " ، ومع ذلك فهو يكمل العبارة بقوله " ولكنه يؤثر فى حياتنا الوطنية والقومية تأثيراً بالغا " (١٠٧) ، إذ كيف يتأتى لهذا البعد أن يؤثر فى حياتنا الوطنية والقومية تأثير بالغا ، وفى الوقت نفسه ننظر إليه على أنه لا يتصل بالتربية السياسية ؟ !

وفى دراسة " المشاط " لاحظ الباحث جملة من الملاحظات الهامة عن " التوجه الإسلامى " فى أحد عشر كتاباً للدراسات الاجتماعية فى مصر سنة ١٩٩٢ – ١٩٩٢ فى مراحل التعليم العام (١٠٨) :

١ – احتلت هذه الهوية المرتبة الخامسة حيث سبقتها التوجهات نحو : المصرية / العروبة / أفريقيا / العالمية !!

٢ – لم توضع خريطة واحدة تخص العالم الإسلامى ضمن الخرائط الواردة فى كافة الكتب ، بينما توضع الدول الإسلامية فى إطار خريطة خاصة بالعالم .

٣ - لم تطرح فى المقررات فكرة التجمع الإسلامى فى مقابل الوطن العربى أو العالم حتى مقابل القارات : آسيا وأفريقيا وأوروبا ، حتى حينما ذكر المؤتمر الإسلامى كنا نتوقع دراسة لمنظمة المؤتمر الإسلامى والتى أنشئت سنة ١٩٧٢ مقابل دراسة جامعة الدول العربية ، لكن ذلك لم يحدث ، فقد عرض بصورة مقتضبة " المؤتمر الإسلامى الخامس " الذى عقد فى الكويت سنة ١٩٨٧ دون أن يذكر أنه مؤتمر القمة الإسلامى لمنظمة المؤتمر الإسلامى ، كما لم تذكر مؤتمرات وزراء الخارجية لهذه المنظمة أو بقية أجهزتها أو مقرها وكأنها غير موجودة ، أو كأن " المؤتمر الإسلامى الخامس " هو امتداد للمؤتمر الإسلامى الذى عقد فى القدس عام ١٩٣١ [١٠٩] :

٤ - حدث خلط واضح بين الفتح الإسلامى و " الغزو " ، فقد استخدم مؤلفوا " جغرافية الوطن العربى " مصطلح " الغزو " مراراً ، وهذه مسألة تدعو إلى التأمل عن السبب وضرورة تعديل ذلك إلى الفتح ، فالغزو ***invasion*** غير الفتح ***conquest*** ، حيث يعتمد الأول فقط على استخدام القوة ويستهدف الاستغلال ، بينما يتم الثانى بالرضا والقبول لتنمية المصالح المشتركة [١١٠] .

وإذا كانت كليات التربية فى مصر والوطن العربى قد شهدت فى العقود القليلة الماضية زخماً من البحوث والدراسات العلمية التى حاولت أن تقيم علماً للتربية الإسلامية، إلا أن الدراسة الخاصة ، بالجانب السياسى قليلة ، وقد أشرنا مراراً إلى دراسة " عثمان عبد المعز " عن التربية السياسية عند جماعة الأخوان المسلمون " ، لكن الدراسة التى تقع فى قلب كل من " السياسة " والتربية الإسلامية ، هى دراسة " القريشى " ، فهو يقصد بالهوية الإسلامية " تمازج الأيديولوجية الإسلامية بنتائج الخبرات التاريخية التى تشكل تراثاً فكرياً واجتماعياً متنوعاً يتفاعل معه الإنسان المسلم ويتخذه إطاراً مرجعياً لتصوراته الفكرية والموقفية والسلوكية ، وبالتالى عنوانا لشخصيته العامة " [١١١] .

وفى حدود هذه الدراسة فقد ركز القريشى على التأصيلات الفكرية للهوية الإسلامية من خلال :

- البعد العقائدى ، ويتمثل فى عقيدة الإيمان بالله وملائكته ورسله وكتبه واليوم الآخر ، ونبوة محمد صلى الله عليه وسلم خاتم الأنبياء .

- البعد التشريعى ، ويتمثـل فـى الإيمـان بالإسـلام شـريعة تنتظـم خلالهـا كـل شئون الحياة العلمية .
- البعد الاجتماعى ويتمثل فى الإيمان بالرابطة العقائدية والإنســانية التـى تؤلـف بيـن المؤمنيـن فـى المجتمـع الإسـلامى باعتبـارهم شـعباً واحـداً أو أمـة واحـدة تحكمهـم مبادئ الأخوة والمساواة ولا تميز بينهم إلا بالتقوى والعمل الصالح .
- البعد السياسى ، ويتمثل فى تدعيم الولاء للسلطة الشرعية التى تعمل بصـدق علـى تطبيق الشريعة الإسلامية ، وتسعى بإخلاص لتحقيق أهداف الإسلام عامة .
- البعد الجغرافى ، ويتمثل فى الوعى بأن عقيـدة المسـلم هـى جنسـيته ، ولا تتكيـف الرابطـة القانونيـة بيـن الفـرد المسـلم والدولـة الإسـلامية إلا فـى ضـوء الرابطـة العقائدية.

الهوامش

1 - مجلة الوحدة ، المجلس القومى للثقافة العربية ، الرباط ، العدد ٧٥ ، ديسمبر ١٩٩٠ ، ص٣.
2 - المرجع السابق ، ص ٤ .
3 - محمود أمين العالم : الهشاشة النظرية للفكر العربى المعاصر ، سلسلة قضايا فكرية ، الكتاب الخامس والسادس عشر ، يونية / يولية ١٩٩٥ ، ص ٩ .
4 - جون بلاميناتز : الأيديولوجية ، مفاهيمها وتطورها فى الواقع التاريخى والسياسى ، ترجمة إسماعيل على سعد ، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية ، ١٩٩٠ ، ص ٨٧ .
5 - المرجع السابق ، ص ٨٨ .
6 - محمد مزوز : الوظيفة الرمزية للأيديولوجيا ، فى مجلة الوحدة ، العدد (٧٥) ، ص ٩ .
7 - المرجع السابق ، ص ١٠ .
8 - إبراهيم محمود : الفكر العربى ، أزمة فكر أم فكر الأزمة ، مجلة الفكر العربى ، معهد الإنماء العربى للعلوم الإنسانية ، بيروت ، العدد ٨٦ ، أبريل / يونية ١٩٩٢ ، ص ٤٢ .
9 - السيد عبد الحليم والزيات : التحديث السياسى فى المجتمع المصرى ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ، ١٩٩٠ ، ص ٩٠ .
10- جون بلاميناتز : الأيديولوجية ، ص ١٥ .
11- المرجع السابق ، ص ١٦ .
12- محمد سبيلا : الأيديولوجيا والحداثة ، فى مجلة الوحدة ، العدد (٧٥) ، ص ٢٧ .
13- السيد عبد الحليم الزيات : التحديث السياسى للمجتمع المصرى ، ص ٨٨ .
14- المرجع السابق ، ص ٨٩ .
15- محمد على محمد : أصول الاجتماع السياسى ، ص ٣٤٧ .
16- محمد مجدى الجزيرى : حول مستقبل الأيديولوجيا ، مجلة الفكر العربى ، العدد (٨٦) ، ص ٣٦ .
17- عن محمد سبيلا ، مرجع سابق ، ص ٣١ .
18- محمد أحمد إسماعيل على : الأيديولوجيا العربية والتنمية ، فى مجلة (الوحدة) ، العدد ٧٥، ص ٩١ .
19- المرجع السابق ، ص ٩٢ .
20- المرجع السابق ، ص ٩٣ .

٢١- عبد الإله بلقزيز : أيديولوجيا " نهاية الأيديولوجيا " مجلة الفكر العربى ، العدد (٨٦) ، ص ٤٣ .
٢٢- زكى نجيب محمود : الأهرام ، القاهرة ، فى ٢٥/٢ /١٩٨٥ ، عن : محمود محمد شاكر : رسالة فى الطريق إلى ثقافتنا ، دار الهلال ، سلسلة كتاب الهلال ، العدد ٤٤٢ ، أكتوبر ١٩٨٧ ، ص ص ١٣٨ - ١٣٩ .
٢٣- المرجع السابق ، ص ١٥٨ .
٢٤- المرجع السابق ، ص ٢٢٩ .
٢٥- المرجع السابق ، ص ٢٣٠ .
٢٦- محمد محمد حسين : الاتجاهات الوطنية فى الأدب المعاصر ، مكتبة الآداب ، القاهرة ، ١٩٨٦ ، ج٢ ، ص ٥٠٤ .
٢٧- محمد جابر الأنصارى : تحولات الفكر والسياسة فى الشرق العربى ١٩٣٠ - ١٩٧٠ ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، سلسلة عالم المعرفة (٣٥) نوفمبر ١٩٠ ، ص ٢٢ .
٢٨- المرجع السابق ، ص ٢٣ .
٢٩- محمد محمد حسين : الاتجاهات الوطنية ، ج٢ ، ص ٢١٢ .
٣٠- المرجع السابق ، ص ٢١٦ .
٣١- طه حسين ، الأعمال الكاملة ، دار الكتاب اللبنانى ، بيروت ، د.ت ، المجلد التاسع ، ص ٤٠ .
٣٢- المرجع السابق ، ص ٤٩ .
٣٣- المرجع السابق ، ص ٥٤ .
٣٤- محمد جابر الأنصارى ، تحولات السياسة ، ص ٢٤ .
٣٥- المرجع السابق ، ص ٢٥ .
٣٦- محمد محمد حسين ، الاتجاهات الوطنية ،ح٢ ، ص ٢٠٧ .
٣٧- المرجع السابق ، ص ٢٠٩ .
٣٨- أنور عبد الملك : نهضة مصر ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٨٣ ، ص ١٧١ .
٣٩- المرجع السابق ، ص ٣٨٠ .
٤٠- المرجع السابق ، ص ٣٨١ .
٤١- سعيد إسماعيل على وآخرون : دراسات فى فلسفة التربية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨١، ص ٢٨٧ .

٤٢- زكريا زكريا عبد الصادق فايد : أثر البراجماتية على الفكر والتطبيق التربوى فى مصر ، رسالة ماجستير ، تربية عين شمس ، ١٩٩٤ ، ص ١٢٧ .
٤٣- المرجع السابق . ص ١٨٤ .
٤٤- حسان محمد حسان : اتجاهات الفكر التربوى فى مصر فى الفترة من ١٩٢٣ - ١٩٢٥ ، رسالة ماجستير ، تربية عين شمس ، ١٩٧١ ، ص ١٣٢ .
٤٥- المرجع السابق . ص ١٣٣ .
٤٦- المرجع السابق ، ص ١٣٤ .
٤٧- عفيف البونى : فى الهوية القومية العربية ، مجلة المستقبل العربى ، بيرون ، العدد (٧٥) نوفمبر ١٩٨٣ ، ص ٥ .
٤٨- المرجع السابق .
٤٩- المرجع السابق ، ص ٢٩ .
٥٠- نديم البيطار : الهوية القومية والوحدة العربية ، مجلة (الوحدة) العدد (٥) ، فبراير ١٩٨٥، ص ١٦ .
٥١- محمد محمد حسين : الاتجاهات الوطنية ، ج٢ ، ص ١١١ .
٥٢- المرجع السابق ، ص ١١٢ .
٥٣- المرجع السابق ، ص ١١٣ .
٥٤- محمد جابر الأنصارى : تحولات الفكر والسياسة ، ص ٤١ .
٥٥- المرجع السابق ، ص ٤٨ .
٥٦- المرجع السابق ، ص ١٥٠ .
٥٧- على مبروك : اللاتاريخية ... أزمة الخطاب العربى المعاصر ، فى : الفكر العربى على مشارف القرن الحادى والعشرين ، سلسلة قضايا فكرية ، ١٩٩٥ ، ص ١٠١ .
٥٨- عبد الله عبد الدايم : الأيديولوجية القومية العربية ، مجلة المستقبل العربى ، العدد (١٤) نوفمبر ، ١٩٩٠ ، ص ٦ .
٥٩- صفوان حاتم : الفكر العربى وانتكاسة العمل الوحدوى ، مجلة الفكر العربى ، العددان ٣٥، ٣٦ ، سبتمبر / ديسمبر ، ١٩٨٣ ، ص ٩٠ .
٦٠- المرجع السابق ، ص ٩١ .
٦١- سمير أمين حول مفهوم القومية ، مجلة المستقبل العربى ، العدد (٢١٣) ، نوفمبر ١٩٩٦، ص ١٦ .
٦٢- نبيل عبد الفتاح : العرب من النظام العربى إلى النظام الشرق أوسطى تحت التشكيل ، مجلة السياسة الدولية ، العدد (١١١) ، يناير ١٩٩٣ ، ص ٦٩ .

٦٣- معن بشور : الحركـة القوميـة العربيـة : أسباب التعثر وسبل النهوض ، مجلـة المستقبل العربى العدد (٢١٨) أبريل ١٩٩٧ ، ص ١٠ .
٦٤- يوسف خليل يوسف : القومية العربية ، الدار القومية للطباعة والنشر ، القـاهرة ، ١٩٦٦ ، ص ١٤٠ .
٦٥- المرجع السابق ، ص ١٤١ .
٦٦- محمد عبد الرحمن برج : ساطع الحصـرى ، دار الكتـاب العربـى ، سلسلة أعـلام العـرب (٨٦) ، ١٩٦٩ ، ص ١٧٩ .
٦٧- جامعـة الدول العربيـة : مجموعـة المعـاهدات والاتفاقيـات ، القـاهرة ، مطـابع دار النشـر للجامعات المصرية د.ت ، ٤١٦ .
٦٨- المنظمة العربية للتربية والثقافـة والعلوم : استراتيجية تطويـر التربيـة العربيـة ، ١٩٧٩ ، ص ٢٧٠ .
٦٩- محمود قمبر : استراتيجيات الإصلاح التربوى فى الطـن العربـى ووسـائل تحقيقهـا ، مجلـة قضايا عربية ، بيروت ، العدد (٨) أغسطس ١٩٨٠ ، ص ١٧٧ .
٧٠- السيد سلامة الخميسـى : التربيـة وتحديث الإنسـان العربـى ، عـالم الكتـب ، سلسـلة قضيـا تربوية (٢) ، القاهرة ، ١٩٨٨ ، ص ١٤٧ .
٧١- عبد الله عبد الدايم : مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية ، المنظمـة العربيـة للتربيـة والثقافة والعلوم ، تونس ، ١٩٩٥ ، ص ٩٢ .
٧٢- المرجع السابق ، ص ٩٣ .
٧٣- محسن محمود خضر : أثر الإتجاه القومى العربى فى الفكر الـتربوى ومحتـوى التعليم فـى مصر فى الفترة من ١٩٥٢ - ١٩٨١ ، رسـالة ماجسـتير ، تربيـة عيـن شـمس ، ١٩٨٦ ، ص ١٩٩.
٧٤- المرجع السابق ، ص ٢٠١ .
٧٥- عبد المنعم المشاط : التوجهات السياسية فى كتب الدراسات الاجتماعية فى التعليم الابتدائـى والإعدادى والثانوى العـام فـى (_كمـال المنوفـى "محـرر" التعليـم اوالتنشـئة السياسـية فـى مصر)، ص ٤٤ .
٧٦- عبد الله عبد الدائم :التربيـة والعمـل العربـى المشـترك ، د ار العلـم للملاييـن ، بـيروت ، ١٩٨٨ ، ص ١٢ .
٧٧- سعدون حمادى وآخرون : دور التعليم فى الوحدة العربية ، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت ، ١٩٨٠ ، ص ٣٠ .
٧٨- محمد محمد حسين : الإتجاهات الوطنية فى الأدب المعاصر ، ج٢ ، ص ١٥١ .

٧٩- المرجع السابق ، ص ١٥٢ .
٨٠- المرجع السابق ، ص ١٥٣ .
٨١- محمد جابر الأنصارى ، تحولات الفكر والسياسة .. ص ١١٤ .
٨٢- المرجع السابق ، ص ١١٥ .
٨٣- محمد سليم العوا : فى النظام السياسى للدولة الإسلامية ، دار الشروق ، القاهرة ، ١٩٨٩ ، ص ١٢٠ .
٨٤- المرجع السابق ، ص ١٢١ .
٨٥- سيف الدين عبد الفتاح : التجديد السياسى والواقع المعاصر ، ص ٥٤ .
٨٦- المرجع السابق ، ص ٥٨ .
٨٧- هبة رؤوف عزت : المرأة والعمل السياسى ، ص ٤٧ .
٨٨- المرجع السابق ، ص ٥٦ .
٨٩- محمد فتحى عثمان : دولة الفكر التى أقامها رسول الإسلام عقب الهجرة ، مكتبة وهبة ، القاهرة . د.ت ، ص ص ٩ - ١٤ .
٩٠- نصر محمد عارف : نظريات التنمية السياسية المعاصرة ، ص ٣٢٨ .
٩١ - سورة الرعد / ١١ .
٩٢- نيفين عبد الخالق مصطفى : إشكالية التراث والعلوم الإنسانية ، مجلة المستقبل العربى ، العدد (٨٤) ، فبراير ١٩٨٦ ، ص ١٠ .
٩٣- المرجع السابق ، ص ١١ .
٩٤- طارق البشرى : العروبة والإسلام ، مجلة المستقبل العربى ، العدد (١٣٠) ، ديسمبر ١٩٨٩ ، ص ١٢ .
٩٥- سعيد إسماعيل على " دراسات فى التربية الإسلامية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٢ ، ص٤ .
٩٦- سعيد إسماعيل على : الفكر التربوى العربى الحديث ، ص ٧٣ .
٩٧- أحمد تيمور : أعلام الفكر الإسلامى فى العصر الحديث ، لجنه نشر المؤلفات التيمورية ، القاهرة ، ١٩٦٧ ، ص ٣٠ .
٩٨- تركى رابح : أضواء على سياسة تعريب التعليم والإدارة والميحط الاجتماعى فى الجزائر ، مجلة المستقبل العربى ، العدد (٧٥) ، نوفمبر ١٩٨٣ ، ص ٨٨ .
٩٩- تركى رابح : التعليم والشخصية الوطنية فى الجزائر ، الشركة الوطنية لنشر والتوزيع ، ١٩٧٥ ، ص ٢٠٨ .
١٠٠-المرجع السابق ، ص ٢١٠ .

١٠١-سيد قطب ، فلنعرف من نحن ، فى : معركتنا مع اليهود ، دار الشروق ، القاهرة ، ١٩٨٢، ص ٤٨ .

١٠٢-حسن البنا : فى مناهج التعليم (٣) ، جريدة الأخوان المسلمون ، السنة الثالثة ، عدد ١٤ ، ١٩٣٥/٧/١٦ .

١٠٣-حسن البنا : المدرسة التى نريدها - الروح التقليدى والورح الإستقلالى ، مجلة الأخوان المسلمون ، السنة الأولى ، عدد (٩) ، ١٩٤٢/١٢/٢٩ .

١٠٤-عثمان عبد المعز رسلان : التربية السياسية عند جماعة الأخوان المسلمين ، ص ٣٦٤ .

١٠٥-المرجع السابق ، ص ٣٦٥..

١٠٦-المرجع السابق ، ص ٣٦٦ .

١٠٧-رئاسة الجمهورية ، المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، الدور الرابعة، اكتوبر يوليه ٧٦ / ١٩٧٧ ، ص ١٩ .

١٠٨-عبد المنعم المشاط : التوجه السياسى فى كتب الدراسات الاجتماعية ، ص ٥٠ .

١٠٩-المرجع السابق ، ص ٥١ .

١١٠-المرجع السابق . ص ٥٢ .

١١١-على القريشى ، مرجع سابق .

الفصل السابع

الديمقراطية والتعليم

نتعامل فى الفصلين السابع والثامن مع ثلاث دوائر : الدائرة الأولى هى " الديمقراطية " والثانية " حقوق الإنسان " والثالثة " التعليم " والتى هى القضية المحورية فى كل فصول هذا الكتاب ، والديمقراطية كما سوف يتبين لنا لا نتعامل معها فقط كنظام حكم وإنما كطريقة حياة تقوم على اعتبار الإنسان قيمة فى حد ذاته ، فهو أداة التنمية وهو كذلك غايتها ، ترفض القيود والسدود التى تقف أمام عملية إطلاق طاقات الإنسان لتعمل حرة صاعدة بالإنسان إلى أعلى ما يمكن أن تصل به قدراته إلى مدارج الرقى والتقدم ، وهى بهذا تتصل اتصالاً وثيقاً بالعمل التربوى لأن العمل التربوى وظيفته الأساسية هى تنمية قدرات الإنسان واستثمار طاقاته ، وهكذا كلما توافرمناخ الديمقراطية كلما ازدهر العمل التربوى ، والعمل التربوى هو سبيل أساسى لتحويل المفاهيم الفلسفية الديمقراطية إلى قيم سلوكية يحياها الإنسان ويمارسها ويدافع عنها ، وما حقوق الإنسان إلا ما يمكن تشبيهه " بالمذكرة التفسيرية " أو " اللائحة التنفيذية " لنهج الديمقراطية .

مفهوم *الديمقراطية* :

إن كلمة " ديمقراطية " كما وردت فى المعاجم اللغوية ، لفظ لاتينى مركب مأخوذ عن اللغة اليونانية القديمة ، مؤلف من كلمتين " ديموس (الشعب) ، وكراسيا أو كروتس (الحكم أو السلطة) ، وعليه فهى تعنى بمفهومها القديم أو الأصلى حكم الشعب أو سلطة الشعب ، وعلى مر العهود ، إذ تغيرت الظروف السياسية من خلال التطور الحضارى ، أصبحت هذه الكلمة ذات معان ودلالات كثيرة ، وصار لها مستلزمات أساسيةتستنبط عادة من الظروف الاجتماعية المستجدة والنهج السياسى المعقد للحكم ، كما صار لها تعريفات ومسميات تعبر عن المفاهيم المطروحة ، فقد عرفها البعض بأنها عقيدة سياسية تستوجب سيادة الشعب فى نظام يقوم على احترام حرية المواطن وتحقيق المساواة بين المواطنين دون تمييز بسبب الأصل أو الجنس أو الدين أو اللغة ، أو أنها نظام اجتماعى يؤكد قيمة الفرد وكرامة الشخصية الإنسانية ويقوم على أساس المشاركة الجماعية فى الحكم أو فى

إدارة شئون المجتمع ، أو أنها مبدأ إنساني ينادي بإلغاء الإ متيازات الطبقية الموروثة ، ويطالب بأن يكون الشعب مصدر السلطة السياسية ، أو أنها نظام سياسي يمارس الشعب من خلاله حقه في الحكم عن طريق انتخابات دورية لممثلية [١] ... الخ .

والديمقراطية التي تبدو لنا في متناول اليد بالنسبة إلى المجتمعات البشرية الراهنة كافة ، كانت بالتأكيد ثمرة ثورة أخلاقية ، تقصد في مستوى القيم الاجتماعية ، وثورة سياسية تمس رؤية المجتمعات لمبررات اجتماعها ووجودها المشترك ، كما تشمل رؤية الفرد لدوره ومكانته وموقعه في تقرير مصير هذا الاجتماع السياسي . لكن ما كانت تحتاج ولادته إلى ثورة وطفرة تاريخية في القرون الماضية أصبح من الممكن اليوم عن طريق النقل والتعميم البسيط ، فلا يختلف أمر الديمقراطية في هذا المجال عن أمر الصناعة التي ولدت في سياق مخاض الرأسمالية الصعب والمعقد قبل أن يصبح من الممكن ببساطة نقل تقنياتها وشروط توطينها إلى المجتمعات كافة . بيد أن الحديث عن تبلور مفهوم تاريخي للديمقراطية ينبغي ألا يدفع إلى النظر إلى الديمقراطية كما لو كانت نموذجاً نظرياً لا يحتاج إلا إلى تطبيقه في الواقع ، فكما كانت ثمرة التاريخ ، لا تزال الديمقراطية تخضع للتاريخ وتتكيف مع معطياته . إن مفهوم الديمقراطية في الأقطار العربية ليس منفصلا عن طبيعة الطلب الديمقراطي ، والجماعات التي تعلنه ، والسياقات الجيوسياسية والتاريخية التي تظهر فيها [٢] .

ولما كانت الحرية هدفاً أساسياً من أهداف الديمقراطية ، كان لابد لنا أن نشير إلى مفهومها . والواقع أن الحرية تعتبر من المفهومات الشاملة ، ذلك أن هناك حريات متعددة ، فنحن نصنف الحرية عادة إلى ثلاثة أشكال هي : الحرية الشخصية أو المدنية ، والحرية العامة أو السياسية ، والحرية الاقتصادية ، أما الحرية الشخصية أو المدنية فهي تعني توفير الأمن للفرد فيما يتعلق بحياته الشخصية ، فله أن يتمتع بحرية الحركة والملكية الشخصية ، وله أن يتمتع بحرية التعبير والحديث والحرية الفكرية التي تتيح فرصة إظهار الإرادة وممارسة الاختيار الحر وعقد الصلات بين الناس . أما الحرية العامة أو السياسية ، فهي تعني أن الفرد كمواطن أو كعضو في الدولة له حق التصويت والانتخاب ، أي أنه يسهم في تشكيل الحكومة ومراقبتها . وإلى جانب هذين النوعين ، هناك الحرية الاقتصادية، أي حرية العمل وإتاحة الفرصة للفرد ولتحديد مدى ما يحصل عليه من ربح ولمراقبة ظروف العمل التي تحيط به . وهناك شبه اتفاق على أن الحرية الاقتصادية وثيقة الصلة بالحرية السياسية ، بمعنى أن تمتع الفرد بالحرية الاقتصادية يجعل من اليسير عليه

التمتع بالحرية السياسية . والواقع أن هذه الصور الثلاث للحرية هى التى أكسبت هذا المفهوم السياسى درجة عالية من التعقيد والتركيب (٣) .

وينهض المبدأ الديمقراطى على مبررات عملية هامة (٤) :

- فالعقل والمنطق يؤكد كلاهما الأخذ بالنظام الديمقراطى دون غيره من النظم ، فالسيادة هى للأمة ، والحكومة التى تمارس تلك السيادة قد وجدت لمصلحة الأمة ، وكل ما أنشئ إنما هو لمصلحة الأمة ، فعلى الجميع أن يشارك فيه ، ولا يتم ذلك إلا بواسطة الإرادة العامة للأمة ، أى اشتراك الجميع فى توجيه دفة الحكم فى البلاد . أليس من التناقض حقاً أن نعترف للفرد بقدرته وكفاءته فى تصريف أموره بنفسه ثم ننكر على الأفراد مجتمعين تلك القدرة على تصريف شئونهم الجماعية بأنفسهم ؟

- إن الديمقراطية تقوم على تحقيق السلم داخل الأمة وخارجها ، ففى الداخل ، يمكن تغيير الحكام ، وكذلك تغيير القوانين بطريقة سلمية ودون عنف وفقاً لظروف كل أمة . وكذلك تفعل الديمقراطية فى المجال الدولى بالنسبة لعلاقة الأمة مع الأمم الأخرى ، فهى تسلك سبيل السلام معها فى صدد حل المشكلات التى تعترى علاقاتها ، باتخاذها أسلوب الحوار شرعة ومنهاجاً بدلاً من اللجوء إلى طريق القوة الذى تسلكه النظم الإستبدادية عادة غروراً وصلفاً كى يعلو شأن زعمائها إذا ما قدر لهم الانتصار فى الحرب .

- كذلك فإن الحكم الديمقراطى من سماته الإستقرار ، فمن المعلوم أن الحكومات لا يكتب لها الاستقرار إلا إذا كان مجموع الأمة راضياً عنها ، والحكومة الديمقراطية باعتبارها حكومة الأمة تعمل على استمالة أفرادها دائماً ونيل رضاهم وتحقيق آمالهم ، ومن ثم تستمر فى الحكم أطول فترة ممكنة ، فرضاء المحكومين عن السلطة الحاكمة هو الذى يسبغ عليها صبغة المشروعية ويجعل منها حكومة قانونية ، ذلك الرضاء الذى ينصب على المؤسسات والتنظيمات التى يتولى الحكام من خلالها السلطة ، وهو ما يعطى للمحكومين حرية الحركة والنقد لمناقشة الإجراءات التى تتخذها الحكومة .

ومن الملاحظ أن مصطلح " الديمقراطية " حديث الاستعمال فى لغتنا السياسية العربية ، ولم يتداول على نطاق واسع فى الوطن العربى إلا فى أعقاب الحرب العالمية

الأولى ، ويلفت النظر أن كتابات المفكرين العرب فى القرن التاسع عشر تكاد تكون خلوا منه ، على الرغم من أن قضية الديمقراطية شغلتهم إلى حد ليس بالقليل (٥) .

لقد كان العرب يستخدمون مصطلحات أخرى حين يبحثون هذه القضية ، فهناك مصطلح " الشورى " الذى كان شائعاً ، ومصطلح " أهل الحل والعقد " ومصطلح " العدل والانصاف " . وقد لاحظ رفاعة الطهطاوى فى كتابه " تخليص الابريز فى تلخيص باريز " أن ما يسميه الفرنسيون الحرية ويرغبون فيه " هو ما يطلق عليه عندنا العدل والإنصاف وذلك لأن معنى الحرية بالحكم هو إقامة التساوى فى الأحكام والقوانين بحيث لا يجور الحاكم على إنسان ، بل القوانين هى المحكمة والمعتبرة " .

ومعلوم أن العرب ، شأنهم شأن أمم أخرى فى أسيا وأفريقيا ، وجدوا أنفسهم فى القرن الأخير أمام سلسلة من المفاهيم والمؤسسات الغربية عن تقاليدهم وافدة من أوربا ، وقد نبعت من تجارب أوربية ، وكان لابد من ألفاظ تعبر عنها . ويلاحظ برنارد لويس الذى كتب عن " التعبيرات السياسية العربية الحديثة " ، أن العرب لجأوا إلى أربعة طرق رئيسية فى ابتكار هذه الألفاظ هى : استعارة اللفظ الأجنبى ، وإيجاد لفظ جديد ، وإعادة الشباب للفظ قديم ، والترجمة المستعارة . وقد أوضح أن لفظة الديقراطية جاءت من الطريق الأول ، واستخدمت على نطاق واسع بسلسلة من المعانى المتنوعة متضمنة عناصر مستمدة من شرقى وغربى أوربا ، وشمالى وجنوبى أمريكا ، ومن التقاليد الفطرية والتجارب الذاتية (٦) .

وإذا كانت مشكلة الديمقراطية فى الغرب هى كيفية جذب الناس إلى المشاركة الفعالة فى الحياة السياسية بمختلف الوسائل الثقافية الحديثة ، حيث تبذل الجهود لتشجيع فاعلية المواطن وتزويده بالقدرات اللازمة للمشاركة وتسجيل اهتماماته نحو النشاط السياسى بسبب عجز أو عدم كفاية المؤسسات السياسية التقليدية – رغم كثرتها وتنوعها – لتحقيق الديمقراطية ، فإن المشكلة فى العالم النامى أكثر تعقيداً وحلها أبعد مثالاً ، إذ لا تزال هذه المجتمعات فى مرحلة المطالبة من جانب الأفراد والجماعات بالمشاركة فى الحياة السياسية. ويمكن عرض مشكلات الديمقراطية فى العالم النامى فى ما يلى (٧) :

١ – يؤدى التخلف فى بلدان العالم النامى إلى الابتعاد عن التصنيع فى المجال الاقتصادى ، وعن التنظيم المهنى والحزبى فى الحياة السياسية ، كما يقل فى هذه الحالة حجم الطبقة المتوسطة التى تزيد من التماسك وتقرب بين الطبقات

الاجتماعية وتقبل على ممارسة المشاركة السياسية ، وتبنى منظومة من المؤسسات الوسيطة والجمعيات المستقلة القادرة على تدريب المواطنين سياسياً ، وإقامة نوع من الاستقرار فى المجتمع ، وهى جميعاً شروط لإزدهار الديمقراطية.

٢ - إن الأمية والفقر يعملان ضد انتشار الوعى وإضعاف قوة الرغبة فى المشاركة وهما أمران ضروريان للممارسة الديمقراطية .

٣ - تعمل الإنقسامات الإقليمية والطائفية والعشائرية ضد التصرف العقلانى للمواطن ، وتحرمه من ممارسة حريته الفردية ، وتقف عقبة فى وجه نمو القيم والمثل والديمقراطية.

٤ - يسهم وضع المرأة عامة وانفراد الرجل بالسلطة داخل العائلة فى إضعاف انتشار المناخ الديمقراطى فى مجتمعات الدول النامية .

٥ - فرض نمط المؤسسات القانونية والسياسية فى دول العالم الثالث من أعلى ، وعادة من جانب القوى الاستعمارية ، وحتى عندما خاض المجتمع نضالاً من أجل الاستقلال والتحرر الوطنى تم الاحتفاظ بمؤسسات وأشكال الدولة ، بل حدث فى كثير من الأحيان أن انتقلت مؤسسات العهد الاستعمارى إلى عهد الاستقلال دون تغيير ، وبالتالى أصبحت الدولة فى العالم النامى لا تعبر عن خصوصية ثقافية ، ولا عن تطور تاريخى طبيعى ، ولا عن خصائص المجتمع وتكويناته الاجتماعية والحضارية .

٦ - التأثيرات السلبية للتجربة الاستعمارية ، وتدخل الدول الأجنبية فى الشئون الداخلية لمجتمعات العالم النامى ، قد حرم هذه المجتمعات من التوصل إلى شرط ضرورى لقيام الديمقراطية وهو الإجماع بين الفئات السياسية الفاعلة على حد أدنى مشترك من المسلمات والقيم التى تضمن استمرار التنافس الديمقراطى فى جو سلمى ، وبالتالى استقرار النظام الديمقراطى نفسه [٨] .

الديمقراطية من منظور إسلامى :

الحق أننا لا نجد فى هذا المقام أفضل من تلك الإجابة المطولة التى أفتى فيها د.يوسف القرضاوى فى رأى الإسلام فى الديمقراطية ، وكان نص السؤال الذى وجه إليه من أحد مسلمى الجزائر [٩] :

" لا أخفى على فضيلتكم ما أصابنى من الدهشة والعجب حين سمعت من بعض المتحمسين من المتدينين ، ومنهم من ينتمى لبعض الجماعات الإسلامية ، أن الديمقراطية تنافى الإسلام ، بل نقل أحدهم عن بعض العلماء ، أن الديمقراطية كفر ، وحجته فى ذلك أن الديمقراطية تعنى حكم الشعب بالشعب ، والشعب فى الإسلام ليس هو الحاكم ، بل الحاكم هو الله تعالى " إن الحكم إلا لله " (١٠) ، وهذا يشبه ما قاله الخوارج قديماً ورد عليه سيدنا على كرم الله وجهه بقوله " كلمة حق يراد بها باطل " . وقد أصبح شائعاً فى أوساط الليبراليين ودعاة الحرية أن الإسلاميين أعداء الديمقراطية ، وأنصار الديكتاتورية والاستبداد . فهل صحيح أن الإسلام عدو الديمقراطية وأن الديمقراطية ضرب من الكفر أو المنكر كما زعم من زعم ؟ أم أن هذا تقول على الإسلام وهو برئ منه ؟ " .

وجاء فى رد القرضاوى (١١) " .. والغريب أن بعض الناس يحكم على الديمقراطية بأنها منكر صراح ، أو كفر بواح ، وهو لم يعرفها معرفة جيدة ، تنفذ إلى جوهرها ، وتخلص إلى لبابها ، بغض النظر عن الصورة والعنوان . ومن القواعدالمقررة لدى علمائنا السابقين : أن الحكم على الشئ فرع من تصوره ، فمن حكم على شئ يجهله فحكمه خاطئ، وإن صادف الصواب اعتباطاً ، لأنها رمية من غير رام ، لهذا ثبت فى الحديث أن القاضى الذى يقضى على جهل ، فى النار ، كالذى عرف الحق وقضى بغيره .

فهل الديمقراطية التى تنادى بها شعوب العالم ، والتى تكافح من أجلها جماهير غفيرة فى الشرق والغرب والتى وصلت إليها بعض الشعوب بعد صراع مرير من الطغاة، أريقت فيه دماء وسقط فيه ضحايا بالألوف ، بل بالملايين ، كما فى أوربا الشرقية(*)وغيرها ، والتى يرى فيها كثير من الإسلاميين الوسيلة المقبولة لكبح جماح الحكم الفردى ، و تقليم أظافر التسلط السياسى الذى ابتليت به شعوبنا المسلمة ، هل هذه الديمقراطية منكر أو كفر كما يرد بعض السطحيين المتعجلين ؟

إن جوهر الديمقراطية – بعيداً عن التعريفات والمصطلحات الأكاديمية ، أن يختار الناس من يحكمهم ويسوس أمرهم ، وألا يفرض عليهم حاكم يكرهونه – أو نظام يكرهونه ، وأن يكون لهم حق محاسبة الحاكم إذا أخطأ ، وحق عزله إذا انحرف ، وألا يساق الناس إلى اتجاهات أو مناهج اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية أو سياسية لا يعرفونها ولا يرضون عنها ، فإذا عارضها بعضهم كان جزاؤه التشريد والتنكيل ، بل التعذيب والتقتيل .

هذا هو جوهر الديمقراطية الحقيقية التى وجدت البشرية لها صيغاً وأساليب عملية مثل الانتخاب والاستفتاء العام ، وترجيح حكم الأكثرية ، وتعدد الأحزاب ، وحق الأقلية فى المعارضة وحرية الصحافة واستقلال القضاء ... الخ .

فهل الديمقراطية فى جوهرها الذى ذكرناه – تنافى الإسلام ؟ ومن أين تأتى هذه المنافاة ؟ وأى دليل من محكمات الكتاب والسنة يدل على هذه الدعوى ؟

والواقع أن الذى يتأمل جوهر الديمقراطية يجد أنه من صميم الإسلام ، فهو ينكر أن يؤم الناس فى الصلاة إمام يكرهونه ولا يرضون عنه ، وفى الحديث : " ثلاث لا ترتفع صلاتهم فوق رؤسهم شبراً ..." وذكر أولهم " : رجل أمّ قوماً وهم له كارهون ... " . وإذاكان هذا فى الصلاة فكيف فى أمور الحياة والسياسة ؟ وفى الحديث الصحيح : " خيار أئمتكم – أى حكامكم – الذى تحبونهم ويحبونكم ، وتصلون عليهم – أى تدعون لهم – ويصلون عليكم ، وشرار أئمتكم الذين تبغضونهم ويبغضونكم ، وتلعنونهم ويلعنونكم " (١٢).

بل أن الشيخ محمد الغزالى نادى فى صراحة تامة بأن " نقتبس " من الغرب مبادئه ونظمه الديمقراطية ، واستند فى ذلك إلى أن الديمقراطيات الغربية إجمالاً وضعت ضوابط محترمة للحياة السياسية الصحيحة ، " وينبغى أن ننقل الكثير من هذه الأقطار لنسد النقص الناشئ عن جمودنا الفقهى قروناً طويلة " .

وقد أشار شيخنا إلى أننا أغلقنا باب الاجتهاد قرابة ألف عام ، فإذا سبقنا غيرنا فى شئون إنسانية مطلقة ، فلا معنى لاستكبارنا عن الإفادة منه،ولا معنى لابتداء السعى من حيث وقفنا متجاهلين كدح غيرنا نحو الكمال .

وتساءل الشيخ : إذا حصنت الشورى هناك بضمانات شتى لمنع الطغيان ، وإقدار المحقين علىالنصح والنقد والمعارضة فى أمان ، فلحساب من ترفض تلك الضمانات ؟ لله ولرسوله أم للفساد السياسى المتوطن فى أكثر من قطر ؟

إذا حصنت الأحوال العامة والخاصة بضمانات مضاعفة لتنقية المكاسب ، ومنع السلب والنهب ، أو إذا بحثت أحوال المرهقين والعجزة لسوق عون شريف لهم ، فما الذى يصدنا عن نقل هذه الحصانات والاستقصاءات لحراسة مجتمعنا ؟ الحق أن التقاعس فى هذا المجال لا يقع إلا لخدمة ولاة السوء وحواشيهم وإبقاء الجماهير حبيسة تقاليد وضعها لصوص كبار (١٣) !

وأكد " فهمى هويدى " على أن من أركان الدولة فى الإسلام مبدأ " الحرية حق للجميع" (١٤) ، حيث ممارسة الإنسان لحريته هى الوجه الآخر لعقيدة التوحيد ، ونطقه بالشهادتين بمثابة إعلان عن عبوديته لله وحده ، وانعتاقه من أى سلطان لأى واحد من الناس . إن الله يكشف لنا عن إرادته فحسب ، ولكنه لا يجبرنا على أن نسلك وفق تلك الإرادة . إنه يمنحنا حرية الإختيار ، ونحن بحكم ذلك نستطيع إذا شئنا أن نستسلم مختارين لشريعته ، كما نستطيع إذا أردنا أن نسير ضد أوامره ، وأن نسقط شريعته من اعتبارنا وأن نتحمل العاقبة ، لأنه كيفما كان الاختيار ، فإن التبعة تكون علينا .

وينظر الشاوى إلى الشورى بمعناها الشامل الذى أساسه أن كيان الجماعة وحقوقها ومسئوليتها مستمدة من تضامن مجموع الأفراد الذين ينتمون إليها ، وأن رأيها هو رأى مجموع أفرادها ، وفكرها هو فكرهم ، وعقلها هو مجموع عقولهم ، وإرادتها الجماعية ليست إلا إرادة مجموع أفرادها – أو المكلفين منهم – وهذه الإرادة يعبر عنها قرار يتخذونه ، بناء على تشاور وحوار يدور بينهم ، ويتمتع فيه كل مكلف منهم بحرية اختياره وحرية التعبير عن رأيه ومناقشة الآراء الأخرى . إن مبدأ الشورى يعنى أن كل قرار ينسب للجماعة يجب أن يكون تعبيراً عن إرادة جمهور الجماعة ، أو مجموع أفرادها بشرط أن يتمتع الجميع بحرية كاملة فى المعارضة ، بل فى الامتناع كذلك (١٥) .

إن الجماعة ليست كائناً منفصلاً عن أفرادها ، فكل فرد فيها هو جزء منها وانتماءه لها يعطيه حقاً فطرياً وشرعياً فى أن تعطى له الفرصة للمشاركة بحرية كاملة فى التشاور مع باقى أفراد الجماعة ، وتقديم رأيه ومناقشة آراء الآخرين ومعارضتها إذا رأى ذلك ، على أن يلتزم فى النهاية بقرار الجماعة الذى يعبر عنه جمهورها (بالأغلبية) .

هذا الالتزام يجعل الجماعة هى مصدر سلطات الحكم ، فهى التى تمنح الولايات وتوزعها ، وتضع نظامها وتختار من يتولون السلطة فيها وتحاسبهم ، كما أن حريتهاتعنى حرية أفرادها ، لذلك فإن القرارات التى تصدر عنها يجب أن يشارك فيها الأفراد المكلفون على قدم المساواة فى التشاور الحر ، فلا يعتبر القرار صادراً من الجماعة بصورة صحيحة إذا حرم بعض أفرادها أو طائفة من المكلفين الراشدين منهم من الحق فى الشورى، ومن باب أولى إذا حرمت الأغلبية نفسها أو الجمهور أو الجماعة كلها من هذا الحق .

إن ممارسة الفرد لحقه فى التشاور والشورى الحرة تعنى اشتراكه فى القرارات المتعلقة بنظم الجماعة كلها ، سواء أكانت نظماً متعلقة بشئونها الاجتماعية أم السياسية أم التنظيمية أم المالية ، ولذلك فإن حق الفرد فىالمشورة والشورى الحرة يتسع ليكون شاملاً لجميع شئون الجماعة ومؤسساتها ونظمها وأموالها ، وليس خاصاً بالشئون السياسية أو شئون الحكم كما يظن بعضهم .

وأكد " العوا " أن الشورى إذ هى – بنصوص القرآن والسنة – واجبة على الحاكم، فإنه من الواجب عليه أن يلتزم نتيجتها التى ينتهى إليها رأى أكثر المشيرين ، وأنه لا دليل يصح الاستناد إليه فى تأييد من ذهب إلى أن الشورى معلمة وليست ملزمة ، وإنما الذى تدل عليه الأدلة جميعاً – من فعل رسول الله وصاحبته – أن الشورى متى انتهت إلى رأى وجب على الأمام الحر الحاكم أن ينفذه (١٦) .

التجربة الديمقراطية فى مصر :

مما يؤسف له حقا أن نسجل هنا أن " الاستبداد " كان هو السمة العامة للحكم فى مصر فى معظم فترات تاريخها السياسى ، ففى مصر القديمة ، ركز فرعون كل السلطات فى يديه بوصفه إلها وبوصفه السيد الأعلى على الحكومة والرعايا ، وسار على دربه حكام مصر من البطالمة والرومان ، وفى العصر الوسيط ، خضعت البلاد لحكم شخص واحد هو الوالى ، والخليفة الفاطمى ، وكبير سلاطين الأيوبيين ثم كبير سلاطين المماليك . وإبان العهد العثمانى حكم آل عثمان مصر حكماً شخصياً يلتزم – نظرياً – بالتقاليد الإسلامية ، ولكنه يعبر – من الناحية الفعلية – عن الإرادة التحكمية المتحررة من أية قيود (١٧) . وكانت السلطة داخل البلاد موزعة بين قوى ثلاث هى " الوالى وبكوات المماليك والأوجاقات السبع (قادة الفرق العثمانية السبع) ، وكان بين هذه القوى الثلاث تنافس وصراع ، حالاً ، لفترة طويلة ، دون انفراد أى منها بالسلطة ، غير أنه منذ أواخر القرن السابع عشر ، أضحى البكوات أصحاب السلطة الحقيقية فى البلاد ، وأضحى كبيرهم المعروف بشيخ البلد وهو الحاكم الفعلى والآمر الناهى .

وفى مصر الحديثة نصب محمد على نفسه حاكماً مطلقاً حيث ركز السلطة فى قبضته ،وتخلص من القوى التى ظن أنها ربما تشكل مراكز معارضة لسلطانه ، فاستخدم أسلوب التصفية الجسدية بالنسبة للمماليك (مذبحة القلعة) ، وتخلص من القيادات الدينية

بالنفى مثلما فعل مع السيد عمر مكرم سنة ١٨٠٩ ، وكان الخديوى اسماعيل صاحب سلطة مطلقة . ولا يغير من هذه الحقيقة أنه أنشأ مجلس شورى النواب سنة ١٨٦٦ ، فمن المعلوم أن حق الترشيح لعضوية هذا المجلس وحق الانتخاب كانا مقصورين على أعيان الريف . كما أنه لم يكن جهازاً يشارك فى عملية صنع السياسية ، بل مجرد جهاز استشارى يسدى النصائح إلى الخديوى الذى له أن يأخذ بها أو يضرب صفحا عنها [١٨] .

وطوال فترة الاحتلال البريطانى انفرد المعتمد البريطانى بسلطة اتخاذ القرار . وما كان للأجهزة التمثيلية – التى قضى بإنشائها كل من القانون النظامى لعام ١٨٨٣ والقانون النظامى لسنة ١٩١٣ – تأثير يذكر على عملية صنع السياسة ، فقد كانت مجرد هيئات استشارية ، وأتى أغلب أعضائها من صفوف كبار الملاك الزراعيين الذين جنحوا إلى ممالأة سلطات الاحتلال .

ولم يتغير الوضع كثيراً إبان فترة الديمقراطية الليبرالية (٢٣ – ١٩٥٢) حيث كان الملك فؤاد وابنه فاروق من بعده حاكمين أوتوقراطيين عطلا الدستور وحلا البرلمان أكثر من مرة [١٩] .

أما بالنسبة لفترة ثورة ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢ ، فهنا نجد أن التجربة الديمقراطية من بعدها السياسى ، قد اتسمت بخصائص يمكن إجمالها فيما يلى [٢٠] :

- إن واحدا من الأصول العامة فى بناء الدولة منذ ثورة يوليو ١٩٥٢ كان الدمج بين السلطتين التشريعية والتنفيذية ، أو استيعاب السلطة التنفيذية للوجود المستقل للمجلس التشريعى وافتقاد وجود هذا المجلس أصلا ، ما يزيد على تسع سنوات فى فترة الثمانية عشر عاماً التالية للثورة . وإذا أمكن إسقاط مدة المجلس النيابى الذى كان يشكل بقرارات تعيين جمهورية دون انتخاب خلال فترة الوحدة ، فإن مدة افتقاد وجود مجلس تشريعى منتخب تزيد خلال تلك الفترة إلى نحو اثنى عشر عاماً . أما بالنسبة للسلطة القضائية ، فكثيرا ما ظهرت نصوص تمنع التقاضى بالنسبة لبعض مجالات نشاط الدولة ، وعلى إمكان تشكيل محاكم خاصة عسكرية أو لأمن الدولة لأنواع معينة من القضايا ، ووجد فى كل من دساتير ١٩٥٦ ، ١٩٥٨ ، ١٩٦٤ ما يسمح بذلك .
- المركزية الشديدة فى بناء أجهزة الدولة ، حتى تصل إلى قمة الهرم فى شخص رئيس الجمهورية . ومن الطبيعى أن يبنى جهاز الدولة هرمياً ، وأن تهبط فيه

المستويات من الرئيس إلى مرؤسيه إلى مرؤوسيهم وهكذا ، وذلك بعكس المجالس النيابية التىتبنى بناء أفقياً من أعضاء متساوين فى المراكز . وليس من الغريب أن يبنى جهاز الإدارة من أعلى فيختار كل مستوى مادونه من المستويات ، ولكن هذه الظاهرة العادية كان لها أثر غير عـادى بسبب مـا أدخل علـى جهـاز الإدارة مـن وظائف تتخطى حدود الوظيفة الأصلية المنوطة به ، وهى وظيفة التنفيذ ، وهو لـم يعد جهازاً تنفيذياً ، إنما أوكل إليه رسم السياسات وتقريرها ، وذلـك نتيجـة لازمـة لارتباط الوظائف التشريعية والتنفيذية واندماج سلطات الدولة . ومن ثـم فقد جمـع القائم على رأس الدولة سلطات تقرير السياسات وتشريعها وتنفيذها ، وظهر رئيس الجمهورية القائم على رأس الجهاز ، مصدراً للشرعية ومنبعاً للسلطة علـى نطـاق المجتمع بأسره .

- استغناء التنظيم السياسى للدولة والمجتمع عن مبدأ الحزبيـة فـى عمومـه ، سـواء تعددالأحزاب أم الحزب الواحد . لقد فرضـت الضـرورات السياسـة نفسـها علـى حركة الضباط ، فصار جهاز الدولة معهم هـو الجهـاز السياسـى والإدارى معـاً ، ولم يوجد من بعد تنظيم سياســى حزبـى لـه ذاتـه المتميزة عـن الدولـة ،ولـه قـدرة الإمساك بزمامها ، بل العكس هو ما يظهر أنـه حدث ، إذ تركـزت السـلطات فـى جهـاز الدولـة ، وتركـزت فيـه الوظـائف السياسـية المختلفـة ، ودارت التنظيمـات السياسية فى فلكه (٢١) .

أما بالنسبة للفترة من ١٩٧٠ - ١٩٨١ ، فلقد تصـور البعض أنـه يمكـن السـماح بقيام أحزاب متعددة دون أن يؤدى ذلك إلى نقد جـذرى أو خـلاف أساسـى فـى الـرأى مـع اتجاهات الحكم ، وأن الخلاف يجب أن ينحصر فى التفصيلات أو فى برامج التنفيذ وأن لا ينصـرف إلـى التوجهـات السياسـية فـى المجـال الداخلـى أو الخـارجى ، وأنـه يمكـن قيـام الأحزاب مع استمرار أيديولوجية وممارسات (الإجماع السياسى) التى لا توجد عـادة إلا فـى إطـار التنظيـم السياسـى الواحـد ، ومـن ثـم نظـروا إلـى أحـزاب المعارضـة علـى أنهـا مجموعة من المشاغبين أو المزايدين أو الراغبين فى النقد لمجرد إثبات الوجود (٢٢) .

ونتيجة لإزدياد حركة الأحزاب السياسية وممارستها لدورها السياسى فى المجتمـع وفى مجلس الشعب ، بدأت الأغلبية الحاكمة فى تضييق قنوات المشاركة السياسـية واتبعـت فى ذلك عدداً من الأساليب مثل :

١ – إصدار مجموعة من القوانين التي تضيق على نشاط المعارضة والتي يمكن استخدامها ضد المخالفين في الرأى والتي لاقى صدور بعضها معارضة واسعة النطاق من الأحزاب السياسية المعارضة ومن ذلك قانون حماية القيم من العيب وقانون حماية الجبهة الداخلية والسلام الاجتماعي .

٢ – محاصرة نشاط الأحزاب المعارضة .

٣ – التضييق على قنوات التعبير السياسي في النقابات المهنية .

٤ – تردى قاموس التعامل السياسي بحيث اتهمت المعارضة بالعمالة والخيانة والإلحاد.

٥ – تعقب الآراء المخالفة وقيام المدعى العام الإشتراكي بالتحقيق مع بعض المفكرين السياسيين حول أفكارهم (٢٣) .

ونظراً للتحول غير المضبوط من اقتصاد موجه إلى " انفتاح اقتصادي " بدءاً من عام ١٩٧٤ حدث اهتزاز في شرعية النظام الاجتماعي وفي نظرة المواطنين لسياساته الاقتصادية والاجتماعية ولآثارها عليهم حيث بدا أن مجمل هذه السياسات تفيد في المقام الأول أقلية موسرة على حساب أغلبية مطحونة ، بل لقد بدا أحيانا أن هذه الأقلية الموسرة تسيطر على جهاز الدولة وتوظف مؤسساتها لاستصدار قوانين وقرارات لصالحها (٢٤) .

وقد ساعد الوعي بذلك في السنوات الأخيرة من السبعينات على تبلور الحركات والتنظيمات الدينية كحركة واسعة النطاق وبالذات بين طلبة الجامعات . إن بروز هذه التنظيمات كشف أولا عن أزمة النظام الأيديولوجية وغياب عقيدة أو عقائد فكرية يتم من خلالها استقطاب هذه القطاعات الواسعة من الشباب ، وثانيا : أوجد مجموعة من التنظيمات التي ترفض شرعية النظام القائم ولا تعمل وفقاً للقواعد الدستورية القائمة ، وتستخدم العنف أداة للتعامل (٢٥) .

وقد بلغت أزمة الديمقراطية ذروتها بحملة اعتقالات واسعة بعد منتصف ليلة ١٩٨١/٩/٢ واستمرت حتى الساعات الأولى من فجر يوم ٩/٥ وقد بلغت جملة الاعتقالات ١٥٣٦ مصرياً من الجماعات الإسلامية والمسيحية وقادة الأحزاب والقوى السياسية وأعضاء مجالس النقابات المهنية والعمالية ومواطنين عاديين .

وتم نقل ٦٤ من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية إلى وظائف أخرى .

ونقل ٧٦ من الصحفيين والعاملين في المؤسسات الصحفية واتحاد الإذاعة والتلفزيون إلى هيئة الاستعلامات وغيرها من المصالح الحكومية .

وعزل البابا شنودة ..

وسحب ترخيص جريدة الشعب ومجلات الدعوة والاعتصام والمختار الإسلامى وجريدة وطنى ومجلة الكرازة ومجلةالموقف العربى [٢٦] ... إلى غير ذلك من إجراءات بلغت نهايتها باغتيال رئيس الدولة أنور السادات ، لأول مرة فى تاريخ مصر ، وكان ذلك فى غمرة احتفاله بانتصار السادس من أكتوبر سنة ١٩٨١ !

وبالنسبة للفترة التى بدأت منذ أواخر عام ١٩٨١ وحتى الأن (١٩٩٧) نجد أن المشكلة التى يواجهها النظام السياسى المصرى هى مشكلة هيكلية أو بنائية يمكن أن نحدد أهم مظاهرها فيما يلى [٢٧] :

١ - الاختلالات فى النظام القانونى - ومن مظاهرها القوانين التى صدرت فى مناسبات معينة ولمواجهة مواقف بذاتها مثل قانون العيب ، وقانون الوثائق ، وقانون الإنتخابات ، وقانون الأحزاب السياسية ، ومنها أن المنطق العام لدستور ١٩٧١ لا يفترض تعدد الأحزاب، بل أقرب إلى روح التنظيم السياسى الواحد ، ومنها إزدواج الهيئات القضائية .

٢ - محدودية المشاركة السياسية فى العملية التصويتية بكافة أشكالها (الانتخابات البرلمانية ، والاستفتاءات على رئاسة الجمهورية) .

٣ - محدودية المشاركة فى الأحزاب السياسية الموجودة الآن ، وإذا جمعنا بين هذا وما ورد فى بند (٢) نصل إلى أن اللعبة السياسية تتم بين أقليات .

٤ - غياب نخبة سياسية حاكمة ذات توجهات ومعالم واضحة ، ويتميز الوضع المصرى فى هذا الصدد بأمرين [٢٨] :

أ - هو سيادة نزعة فنية تكنوقراطية فى اختيار الوزراء وكبار المسئولين وغياب النظرة السياسية بينهم ، ويرجع ذلك تاريخياً إلى عهد عبد الناصر، ففى ظل قيادة تاريخية كانت تقوم بتحديد التوجهات السياسية ، انحصر واجب الوزراء وكبار المسئولين فى ترجمة هذه التوجهات إلى خطط وبرامج عمل .

وبعد غياب هذه القيادات استمرت الممارسة كما هى .

ب- اختلاف الوزراء فيما بينهم حول الأولويات ، وقد برز ذلك في أكثر من مناسبة .

٥ - التداخل بين السلطات ، ففي نظام تعددي أوحتى تعددي مقيد يفترض درجة من التمييز تحول مثلا بين أن يصبح رئيس مجلس الشعب جزءا من المجموعات السياسية التي تجتمع مع رئيس الجمهورية بصفة دورية .

وتعكس هذه المظاهر سمة الانتقائية في المؤسسات والقوانين التي اتسم بها النظام المصري في بناء مؤسساته وفي اختيار سياساته الاجتماعية والاقتصادية بحيث افتقد النظام هوية متميزة ، ففي المجال الاقتصادي لا يمكن وصفه بالاشتراكي أو الرأسمالي ، وفي مجال التنظيم السياسي لا يمكن اعتباره نظام حزب واحد ولا تعدد أحزاب ، وفي مجال الحكومة يجمع بين البرلمانية والرئاسية ، فهو يأخذ من النظام الأمريكي سلطات رئيس الجمهورية دون أن يأخذ سلطة الكونجرس الرقابية ، كما حاول في فترة سابقة أن يأخذ من النظام السوفيتي أشكاله التنظيمية دون أن يقبل دور الحزب (٢٩) .

أزمة *الديمقراطية في الوطن العربي* :

النظرة السريعة إلى الخلفية التاريخية المشتركة لدول الوطن العربي ، بل للدول النامية عامة ، تكفي للكشف عن قواسم مشتركة وظروف متشابهة لعبت كلها دورا في تشكيل أنظمة الحكم فيها ومنها : الاستعمار - والهيمنة الأجنبية ، فالتخلف .

ولقد واكب كفاح الشعوب ضد الاستعمار في فترة ما بين الحربين وبعدهما فكر ينادي بالحريات وبالديمقراطيات فبرز الفكر الإسلامي الإصلاحي المستند إلى أن الأمة مصدر السلطات فهي إذن لا تجتمع على ضلال ونادى رواده بحلول إسلامية ، منها الشورى والعقد والحل والعدل والإنصاف ، كما ظهر رواد تقديم المفاهيم الغربية للحريات والديمقراطية يطالبون بالدساتير والأحزاب ، ومنهم من نادى بالديمقراطية في ظل الاشتراكية ، ومنهم من ينادي بها في ظل نظام رأسمالي (٣٠) .

وما أن تحقق التحرر والاستقلال لغالبية بلدان العالم الثالث حتى توالت السلطة في الكثير منها قيادات إما فردية عملاقة ومؤثرة *(Charismatic)* غالبا ما كانت هي التي قادت النضال من أجل الاستقلال ، أو حكومات فرضها الاستعمار .

ولم تلتزم هذه القيادات لا بالديمقراطية ولا بالليبرالية التعددية خوفاً من أن تؤدى تلك التعددية إلى تكريس الإنقسامات الاجتماعية الداخلية التى شجعها وأججها الاستعمار ، سواء كانت تلك الإنقسامات قبلية أو طائفية أو إثنية أو غيرها ، كما أعلنت هذه القيادات بأن شغلها الشاغل هو بناء مؤسسات الدولة والخروج من دائرة التخلف واللحاق بركب التنمية حضارة وتصنيعاً ، وكانت تلك الأسباب ذريعتها فى عدم قبول التعددية وعدم قبول الممارسات الديمقراطية .

ويرى هشام شرابى أن طرح الديمقراطية فى الواقع العربى ، يعنى أننا نطرحها ليس فقط من واقع " متخلف " اقتصادياً أو إنمائياً ، وإنما هو تخلف من نوع آخر ، إنه التخلف الكامن فى أعماق " الحضارة الأبوية " فى المجتع العربى ، إنه " حضور لا يغيب لحظة واحدة عن حياتنا الاجتماعية " ، ويطرح نفسه نفسياً واجتماعياً فى صورة صفتين مترابطتين فى حياتنا وهما : اللاعقلانية والعجز ، اللاعقلانية فى التدابير والممارسة ، والعجز عن الوقوف فى وجه التحديات والمصاعب والمشاكل التى تواجه المجتمع والمستقبل العربى (٣١) .

إن أكبر عقبة تواجه دعوة طرح الديمقراطية فى الواقع العربى كنظام ونسق للحياة والتعامل والعلاقات ، هى العقلية التى تنزع إلى " السلطوية الشاملة "ورفض النقد وعدم تقبل الحوار ، فهذه العقلية تدعى امتلاك الحقيقة التى لا تعرف الشك أو المراجعة ، أو التفاعل المثمر بين الأفراد والجماعات ، فهذا التفاعل حتى إن وجد ، فإن هدفه هو إظهار وتوكيد الحقيقة الواحدة (٣٢) .

إن بنى " النظام الأبوى " فى المجتمع العربى لم يجر تبديلها أو تحديثها على مدى المائة عام الأخيرة ، بل إنها ترسخت وتعززت كأشكال محدثة مزيفة . ووفقاً لرأى شرابى، فإن اليقظة أو النهضة العربية عجزت عن تفتيت الأشكال التقليدية للنظام الأبوى ، وعلاقاته الداخلية ، ولم يقتصر الأمر على هذا الحد ، بل إن ما نسميه " النهضة " أو "اليقظة الحديثة " التى شهدها المجتمع العربى فى القرن التاسع عشر وفرت تربةصالحة لإنتاج نوع هجين من المجتمع ، أى مجتمع ثقافة النظام الأبوى المستحدث (٣٣) .

ومن المهم كذلك الإشارة إلى قضية الانقسام فى عقل الأمة وشخصيتها بين أصحاب الثقافة الإسلامية من جانب ، وبين أصحاب الثقافة الغربية من جانب آخر ، وهو انقسام مبلور فى مستوى النخبة الفكرية – السياسية ، وكما درجنا على قبول ارتباط غريب

بين مزيد من " التقدم " ومزيد من القمع ، درجنا على قبول ارتباط غريب آخر بين مزيد من " التقدم " ومزيد من استبعاد النخب الفكرية السياسية الإسلامية على مستوى الوطن العربى كله ، وفى إطار الانتشار المتزايد لقيم الحضارة الغربية وثقافتها ، وتوسيع الدائرة الاجتماعية لما يسمى بالقطاعات " الحديثة " – التى تخلق المناخ الملائم للتبعية الخارجية بمدارسها وأشكالها المختلفة – توالت معارك بالغة الضراوة بين النخب السياسية المرتبطة بالتيارين ، أحيانا لمصلحة الاستبداد الاستعمارى ، وأحيانا لمصحلة الاستبداد " الوطنى " . بالنسبة للأول نذكر مساندة الدول الإستعمارية للحركة العربية فى مواجهة الإسلامية العثمانية فى بدايات القرن وحتى " الثورة العربية " (٣٤) . ونذكر كيف تغيرت التحالفات فى الفترة الناصرية ، فأصبحت الدول الاستعمارية تساند أصحاب التوجه الإسلامى والمعتدلين منهم والراديكاليين فى مواجهة المد القومى العربى الذى كان أكثر خطورة فى تلك المرحلة . كان الهدف فى الحالتين واحداً ، هو شق الصفوف وتمكينهم من رقابنا ، فهل نظل أسرى لنفس الممارسات حالياً ومستقبلاً ؟ وبالنسبة لدعم الاستبداد الداخلى ، نذكر فى التاريخ المصرى خلال السنوات الأربعين الأخيرة أن قيادة الثورة تقاربت مع النخبة الثورية الإسلامية (الأخوان) فى البداية لكى تبطش بالقوى العلمانية ، وفى منتصف الستينات تبدلت المواقع وأصبح الموقف من القوى اليسارية أفضل ، بينما دخل آلاف الأخوان إلى السجون وفى السبعينيات أعاد السادات فتح السبل أمام النخب الإسلامية لمناهضة الناصريين والماركسيين ، ويحدث الآن العكس ، حيث تعمل أحزاب العلمانيين وتصدر صحفهم ، بينما الآخرون فى السجون ويمنعون من إصدار صحفهم ، وفى كل الأحوال كانت النتيجة إضعاف النخبة الثورية فىمجملها ، وزيادة المخاطر والتوترات الداخلية وتهيئة ظروف موضوعية لاستبداد الرئاسة والبيروقراطية .

ومن الملاحظ أن الحياة السياسية بأوطاننا العربية متحجرة متعثرة تستأثر فيها بالفكر والقول وبالقرار والممارسة فئة قليلة من أبناء الأمة العربية ، يعتمدون على تنظيمات حزبية منفردة ومتعددة ، لم تفلح فى إرساء قواعد الديمقراطية ، ويجوز القول بأن أزمة الديمقراطية فى مجتمعنا العربى تتلخص فى غيابها وفقدانها .

وإذا كان نظام الحزب الواحد القائم فى عدد من بلداننا مسئولا عن فقدان الحقوق الديمقراطية ، فإن هذه الحقوق مفقودة أيضا فى البلدان التى تتعدد فيها الأحزاب السياسية ، فيجوز أن نستخلص من ذلك أن قضية الديمقراطية ليست قضية تنظيمية هيكلية ، يمكن اعتبارها من زاوية واحدة فى علاقتها بالتوحد أو العددية الحزبية – ولا مناص من أن نأخذ

فى الاعتبار جملة أخرى من العوامل التى يتكيف بهـا الواقـع السياسـى العربـى علـى قـدر عريض من التشارك بين شعوبنا . واعتقادنا أن مقـدار تـأصل القيـم الأخلاقيـة فـى النفـوس ومدى تأثيرها على السلوك الفردى والاجتماعى فى أوطاننا هى من العوامل الكبرى الحقيقة بالدرس والاعتبار ، ذلك أن التغيير المنشود الذى نريد أن يفضى بنا إلـى المسـتقبل الأمثـل البديل إنما ينشأ فى النفوس قبل أن تترجم عنه الصيغ التنظيمية (٣٥) .

لقد كان قرار التحول إلى التعدديـة فـى بعض البلدان العربيـة ، محاولـة لاحتـواء الضغـوط الجماهيريـة والسياسـية البازغـة ، وحصرهـا فـى النطـاق الـذى تريدمنـه النخـب الحاكمة استمرارها فى الحكم ورفض تـداول السـلطة مـن خـلال صياغـة حـدود التعدديـة ، وحتى لا تفلت من أيدى النخب الحاكمة بما يهدد وجودها ذاته . ونلاحظ أن أدوات وأشكال إدارة التعددية تتراوح بين الصياغات التشريعية والقانونية المقيدة أو الممارسة (٣٦) .

ويتفاوت المدى الذى تذهب إليه النخبـة الحاكمـة فـى السـماح للجماعـات السياسـية بأشكال التعبير والتنظيم ، فهناك بلدان عربية أتاحت حرية التنظيم الحزبى قانوناً مع وضـع قيود وشروط إما بهدف الحد من حريات الأحزاب فى النشاط السياسـى والجمـاهيرى ، أو منع قيامها أساساً .

ومن حيث المدى الذى يصـل إليـه النظـام السياسـى فـى توسـيع التعدديـة لتتجـاوز حدود الإطار الحزبى إلى ميادين أخرى من العمل السياسى والاجتماعى ، مثل توفير حرية إصدار الصحف ، وديمقراطية العمل النقابى وغيرها من مسـتويات التنظيـم الجمـاهيرى ، فإن هذا الجانب يعتبر كذلك إحـدى أدوات التلاعـب بالتعدديـة ، ففـى مصـر – مثـلا تمتلـك الدولة ، عن طريـق مجلـس الشـورى – الصحـف الحكوميـة اليوميـة الخمـس . وفيمـا عـدا صحف الأحزاب الرسمية يفرض قانون سلطة الصحافة الصـادر عـام ١٩٨٠ قيـوداً شـديدة تكاد تصل إلى حد الإستحالة على ممارسة حق إصدار صحف مسـتقلة لأفـراد أو جماعـات سياسية غير مرخص لها قانوناً .

وهناك جانب آخر هو احتكار الدولة فى الوطن العربى وسائل الإذاعة والتلفزيـون فى ظل التعددية المقيدة واستخدامها الدعاية للنخبة والحزب الحاكمين .

وبجانب هذا فهناك مجـال آخـر للتلاعـب والتقييـد هـو مجـال النقابـات والجمعيـات الاجتماعية ، حيث يخول القانون رقم ٣٢ لسـنة ١٩٦٤ للسـلطات فـى مصـر – مـن خـلال وزارة الشئون الاجتماعية – صلاحيات واسعة فى رفض الترخيص لجمعيـات معينـة تـرى

السلطات أن أنشطتها تتعارض مع ما تراه ، وأيضا فى سحب أو التهديد بسحب الترخيص[٣٧].

ولا تشتمل التطورات الديمقراطية المحدودة فى بعض الأقطار العربية حتى الآن على أى نوع من التغير فيما يتعلق بعملية تداول السلطة بما فى ذلك الأقطار التى تقدمت على غيرها فى مجال التعدد التنظيمى ، فالتنافس على رئاسة الدولة يظل طموحاً بعيد المنال حتى فى الأقطار التى أقرت بالتعدد التنظيمى ، إذ لا يزال اختيار رئيس الجمهورية فى مصر وتونس – مثلا – بالاستفتاء لا بالانتخاب ، وكان أقصى تقدم فى هذا المجال هو إلغاء النص الدستورى الخاص بالرئاسة مدى الحياة وبالخلافة الآلية لرئيس الوزراء فى تونس بعد إقصاء بورقيبة ، كما لم يحدث أى تقدم فى اتجاه التنافس على تشكيل الحكومة التى تقوم بدور ثانوى فى الحكم ، فدساتير الأقطار التى أخذت بالتعدد التنظيمى كغيرها لا تتضمن أية إشارة إلىحق الحزب الذى يحصل على الأغلبية فى تشكيل الحكومة ، وفضلاً عن ذلك فإن قوانين الانتخاب المعمول بها حتى الآن فى الأقطار التى أخذت بالتعدد تم تصميمها بحيث لا تتيح لغير الحزب الحاكم الحصول على الأغلبية ، ناهيك عن أساليب التدخل فى العملية الإنتخابية [٣٨] .

ومن هنا فإن عملية اتخاذ القرار وتركيز السلطة السياسية فى بعض الأقطار العربية ترتبط بيد حاكم وجماعة صغيرة من المريدين والتابعين ، ثم تتوزع مسئوليات التنفيذ بين جهاز إدارى لتتحكم القيادة السياسية فىالشئون الداخلية والخارجية ، وهذا ما يتوضح فى أقطار عربية متعددة ، فعلى رغم إقرارها الحق فى تكوين الأحزاب والجمعيات، إلا أن الواقع العملى يبدو غير ذلك ، إذ أن القيادة هى التى تقرر الشكل الذى تراه مناسباً لمشاركة بقية المواطنين فى الحياة السياسية ، وليس أمام الشعب سوى قبول قرارات القيادة السياسية الملهمة والإمتثال لتوجيهاتها والوقوف معها فى السراء والضراء . ويعكس شكل المشاركة السياسية النموذج البطريركى حيث يتجه القرار من أعلى إلى أسفل ولا يسمح بالرأى المخالف إلا فى حدود ضيقة لأن القيم الثقافية التى تتحكم فى عملية اتخاذ القرار هى من نوع القيم العمودية التى تبارك التأييد وتحث على التضامن [٣٩] .

ولهذا يمكننا القول إن الشعب العربى فى معظم الأقطار العربة لا يملك إمكانيات الضغط والاستحواذ على وسائل السلطة ، الأمر الذى أدى إلى تهميش دوره وتحويله إلى تابع للسلطة وليس محركاً لها ، وهذا أول معضلة وأزمة فى المشاركة السياسية ، إذ لا

يمكنـه أن يبدأ ويستمر عطـاؤه إلا عندمـا يصبح فـى قـدرة الإرادة الشعبية توجيـه الإرادة السياسية .

ولقد استخدم العديد من النظم العربيـة أسلوباً للمنـاورة علـى فرص وإمكانــات الممارسة الديمقراطية التى نصت عليها فـى دساتيرها مـن خـلال تبنيهـا أسلوبا يميل إلـى التعبئـة أكثر مـن المشاركة السياسية ، حيث أن هـذه النظم تحـاول تعبئـة قطاعــات مــن الجمــاهير لمســاندة قراراتهــا وسياســاتها مــن خــلال المظــاهرات والمســيرات الشــعبية والمؤتمرات والاحتفالات العامـة ، لتصبح الإنتخابات ليست وسيلة للمشاركة الحقيقية ، وإنما أداة لتدعيم هـذه النظـم فىمواجهـةالرأى العـام الخـارجي الـذى قـد تضللـه نتـائج هـذه الانتخابات خصوصاً فى ظل عدم وجـود معارضـة نظاميـة قويـة قـادرة علـى مناقشـة هـذه النظـم الحاكمـة ومسـاءلتها ، بـل علـى الطعن فـى نتـائج انتخابـات خضعــت لصــور مــن التلاعب(٤٠).

ومما يمكن ملاحظته كذلك مما يعد سبباً أساسياً فى أزمـة الديمقراطيـة فـى البلدان العربية غلبة الطائفية العشائرية ، فقد تكون عددكبير مـن الأحـزاب السياسـية العربيـة علـى أسس طائفيـة أو عشـائرية علـى الرغـم مـن الأسـماء العصريـة التـى أطلقهـا مؤسسـو تلـك الأحزاب عليها ، ولبنان مثل صارخ لا يحتاج إلى تعليق . والأمـر المهم هـو أن نـدرك أن هذه الظاهرة وجدت فى أقطار عربيـة أخـرى ، بـل نقـول أن بعض أحزابنـا الحديثـة التـى تجاوز الطائفية والشعائرية وتطرح نفسها على أساس سياسى وعقلانى ، كثيراً مـا تكتشـف أن عضويتها تأتى ، أساسا ، من الطوائف أوالعشائر المضطهدة فى المجتمـع الـذى تنـاضل فيه ، وهى إن قصرت فى الدفاع عن حقوق الأقليات تكون قد أخلت بمسئولياتها الأساسـية فى الدفاع عن حقوق الإنسان . وعلى الوجه الآخر ، إذا تبنت مطالب الأقلية التى لا تمس مصالح الوطن العليا اتهمتها الأغلبية بالإرتباط بأقليـة تهدد وحـدة البـلاد ، وهـذا مـا يجعـل مهمة حزب واحد غاية فى الصعوبة ، ولكن إذا اتفقت كلمة القـوى الوطنيـة والديمقراطيـة على ضرورة النضال ضد الطائفية والعشائرية فى كل صورها ، لنجحت تلـك القوى ليس فقط فى ترسيخ معنـى ديمقراطـى ، وإنمـا أيضـا فـى تخليص الوطـن مـن عوامـل التفتت والشرذمة . ومن المفيد فى هذا الصدد الإشارة إلى أن التمايز الطائفى أوالعشائرى لا يمتد إلا إذا ارتبط بتمايز اقتصادى واجتماعى لمصلحة بعض الطوائف وضـد طوائـف أخـرى ، ولذلـك يجـئ الإصـرار علـى مبـدأ مسـاواة جميـع المواطنيـن أمـام القـانون وتكـافؤ الفـرص

الحقيقى الذى يشجب أن يكون الإنتماء الطائفى وسيلة غير القادر على خدمةالبلاد ، وعقبة أمام القادر (٤١) .

وثم تطبيق حديث للعشائرية فى بعض الأحزاب التى شهدتها الساحة العربية ، فالعشيرة تأتمر بأمر شيخها ، ولدينا أحزاب توحدت فى شخص زعيمها بحيث أصبح قوله لا يرد ، ومشيئته إرادة الحزب ، فإذا كان الحزب فى السلطة ، فإن كلمة الزعيم هى كلمة القطر كله وكأنما اختزل المواطنون جميعاً فى شخص واحد .

ومن المفهومات المستقرة حاليا فى الفكر السياسى والدستورى المعاصر أن شخصية الدولة وسلطتها وذمتها المالية مستقلة عن أشخاص الممارسين لمهامها ، أو أصحاب الحق القانونى فى التصرف فى أموالها ، وقد أصبح هذا المفهوم قضية مسلماً بها وغير قابلة للجدل حولها فى الفقه الدستورى المعاصر ، بما فى ذلك الدساتير العربية .

ومع هذا المفهوم المميز بين الدولة ورموزها فإن التراكمات التاريخية للممارسات السياسية والدستورية ذات المنحنى الواحدى فى الأقطار العربية والإسلامية قد رسخت فى الأذهان مفهومات خاطئة عن الدولة وشخص القائم بأمرها ، بحيث لا تقيم تمييزاً يذكر بين كل منهما ، ومن ثم فإن الحكام العرب ما يزالون يتمتعون بقوة فعلية أكبر بكثير من الأطر القانونية والنظامية التى يعملون فى ظلها ، بحيث إن القيود القانونية المفروضة عليهم هى فى الغالب قيود ذاتية يخلعونها على أنفسهم كلما بدا لهم ذلك (٤٢) .

والحقيقة التى يجب التنويه إليها فى هذا المقام أن ذلك الخلط بين الدولة ورمزها قد أدى إلى إيجاد الكثير من التداعيات السلبية على صعيد الفكر السياسى ، وتظهر أهم ملامح هذه التداعيات فى أمرين :

الأول : بما أن شخص الحاكم متداخل فى وعىجهاز السلطة وفى وعى الجماهير بشخصية الدولة فإن الولاء السياسى يظل ولاء لشخص الحاكم الأعلى فى المقام الأول ، وأن الخلاف مع شخص الحاكم – الذى تطلق عليه كثير من النظم السياسية العربية مصطلح (القيادة السياسية) تجهيلاً لحقيقته وتلاعبا بالألفاظ والمصطلحات – يصنف على أنه خلاف مع الدولة ، ونقص فى الولاء لها ، ويزيد من خطورة هذه المفهومات المضللة ما تتمتع به السلطة التنفيذية من نفوذ هائل فى الأقطار العربية (٤٣) .

الثانى : أنه مهما كانت القاعدة الشعبية مصابة بداء الخلط الدستورى بين شخص الحاكم وشخصية الدولة ومؤسساتها ، فإن احتكار السلطة من قبل حزب واحد أو نخبة عسكرية أو

ملك ، وممارستهم للحرية السياسية فى دائرة مغلقة يولد فى نفوس الحاكمين شعوراً بعدم تمتعهم بشرعية حقيقية تقيهم من الدسائس والمؤامرات الخفية ، فيعمدون إلى أسلوبين :

أ – ملء المناصب ذات التأثير بأتباع وعملاء وأشخاص ذوى ولاءات شخصية للحاكمين ، وهؤلاء الأشخاص يشكلون – فى الغالب – حجابا حاجزاً بين الحاكم والمحكوم ، كما يشكلون أداة للفساد والإفساد ، نتيجة اضطرار الحاكم إلى مواصلة العطاء لهم حفاظاً على ولائهم المشترى .

ب– إقامة أجهز أمن وقمع متعددة ومتداخلة فى الاختصاصات فى معظم الأحيان ، كما أنها تكون فى الغالب ثقيلة اليد على حريات وحقوق الأفراد ، والأقليات ، و قوى المعارضة .

ومما يعزز من مأزق الديمقارطية فى الوطن العربى نوع الاقتصاد السائد : الاقتصاد الذى لا تهيمن فيه المؤسسة الحرة الخاصة التى هى الأساس الذى يقوم عليه المجتمع الحديث ، وبالتالى مؤسسات المجتمع المدنى الاجتماعية والسياسية والثقافية . إن الاقتصاد فى الوطن العربى يهيمن فيه عنصرانً أو قطاعان لا يقومان على " المأسسة " ولا يدفعان إلى تكوين مؤسسات ، أولهما : الزراعة وخاصة غير المصنعة ، ثانيهما : الريع وما فى معناه ، أى الدخل الذى يأتى الدولة ، لا من مسلسل عملية الإنتاج بداخل البلد ، بل من عائدات النفط والعمال المهاجرين والهبات والقروض .. هذا النوع من الدخل الذى يشكل العنصر الأساسى ، وأحيانا الوحيد تقريباً ، فى اقتصاديات الأقطار العربية فى الظرف الراهن ، يقع تحت تصرف " الدولة " تنفق منه فى حماية نفسها وتعزيز سلطتها وتقوية أجهزتها مما يجعلها مستقلة ، كلياً أو جزئياً ، عن دافعى الضرائب الذين كانت مطالبهم فى أوربا بحقهم فى مراقبة طريقة صرف الحاكم أموال الضرائب هى الأصل فى الديمقراطية الحديثة ، من جهة ، وتمول منه المشروعات العامة والخدمات الاجتماعية ، فضلا عن أجور الموظفين وتدعيم المواد الغذائية مما يجعل يد الدولة هى العليا فى كل مجال : تتوقف عليها حياة الأفراد والمؤسسات ولا تتوقف هى على أية قوة اقتصادية مستقلة عنها (٤٤) .

وإذا أضفنا إلى هذا وذاك هروب الأموال الوطنية إلى الخارج خوفاً من سطوة وتسلط رجال الدولة – واقتصار ما يبقى منها فى الداخل على المشروعات الصغيرة التى تدر الربح السريع من جهة ، وتحكم الرأسمالية العالمية فى الاقتصاد العالمى وتسرب

نفوذها إلى داخل كل قطر ، نفوذها الاستغلالى التخريبى لعملية التنمية السمتقلة فى أقطار العالم النامى ، من جهة أخرى ، أدركنا كيف أن الوضع الاقتصاى العام فى الوطن العربى لا يفرز من خلال آلياته الذاتية ما يكفى من البنى والمؤسسات التى تعطى المجتمع الطابع "المدنى " الحديث وتجعل الديمقراطية السياسية اختيارا يفرض نفسه ليس فقط من خلال رغبات الناس ونضالهم ، بل أيضا بضغط " قوة الأشياء " ذاتها ، قوة الواقع "المؤسساتى " المتنامى .

ومع هذا فلا نستطيع أن نعفى المثقفين العربى من المسئولية عن أزمة الديمقراطية، فهم الذين يفترض أن يمثلوا الطليعة التى تفتح الطريق - بالتوعية - أمام الجماهير للمشاركة فى صنع الحياة والمستقبل ، هذه المسئولية تتمثل فى عدة جوانب ، منها (٤٥) :

١ - تغرب القسم الأكبر من المثقفين العربى ، بمعنى ارتباطهم الواعى أو غير الواعى بثقافة الغرب وحضارته واعتبارهما معيار التقدم والتحديد ، وبالتالى ابتعاد مطرد وغربة متنامية بينهم وبين الفئات والطبقات الشعبية ، وبينهم وبين تراث الأمة وتاريخها . ويزيد فى هذا التباعد تعالى كثير من المثقفين العرب على الجماهير الشعبية وأحيانا احتقارهم لها ، وإحساسهم بالتميز عنها وخجلهم من الإنتماء إليها . ولما كان هؤلاء المثقفون هم الذين سيشغلون وظائف الدولة ومؤسساتها وبالتالى يتبوأون المراكز الاجتماعية القيادية ، يتضح لنا مدى الفصام المتزايد بين الجماهير وبين الفئات المثقفة التى تقود المجتمع .

٢ - إنغماس معظم المثقفين العرب فى تدبير مصالحهم الذاتية يحكمه فى ذلك اتجاه متزايد للأخذ بنمط الحياةالاستهلاكى يغزو المنطقة العربية ، وبالتالى انصرف هذا القطاع من المثقفين عن الاشتغال بالقضايا الاجتماعية إلى الانغماس فى مشاكل الحياة اليومية : ومن ثم تعطل دورهم فى عملية التوعية الجماهيرية والدفاع عن قضايا القطاعات الشعبية بما فيها قضية الديمقراطية .

٣ - انعكاف البعض الآخر من هؤلاء المثقفين على العمل الأكاديمى البحت والتحول إلى أدوات حيادية تبحث فى مسائل العلم المجرد دون التفات للصراع السياسى والاجتماعى الدائر فى المجتمع فيغيبون بذلك عن دورهم الطليعى فى هذا الصراع.

٤ - نفور كثير من المثقفين العرب من الالتزام السياسى والامتناع عن الإنضواء تحت شكل تنظيمى ، إما بحجة أن الظروف اللاديمقراطية فى الوطن العربى لا تسمح بالعمل السياسى الصحيح أو أن التزامهم السياسى سينقصهم الموضوعية لأنهم ينحازون بهذا إلى و جهة نظر معينة ، أو بسبب شعور بعضهم بأنه أكبر من أى عمل سياسى .

٥ - إن أخر دور أداه ويؤديه كثير من المثقفين العرب هو التحول إلى أبواق للأنظمة العربية القائمة ، وأقلام تبرر لها كل ممارسات القمع ومصادرةالحريات ، بل تفلسف ذلك لها وأحيانا تدفعها إليه .

إن الكلمة التى يفترض أن تكون مقدمة للحركة والفعل ومن ثم مواصلة للحرية والديمقراطية تحولت فى الوطن العربى فى كثير من الأحيان إلى خادم للسلطة ومبرر لإرهابها ، بل أحيانا موصلة إليه (٤٦) .

ولقد راجت أفكار ودعاوى واتجاهات كان لها فعلها السئ فى " تأزيم " الديمقراطية، من ذلك أن الديمقراطية السياسية لا يستقيم أمرها إلا فى ظل الديمقراطية الاجتماعية ، والحق أن هذه دعوى أثبتت التجربة مع الأسف بطلانها . إن إلغاء الديمقراطية السياسية باسم الرغبة فى هذه دعوى أثبتت التجربة مع الأسف بطلانها . إن إلغاء الديمقراطية السياسية باسم الرغبة فى تحقيق الديمقراطية الاجتماعية أولا لم يسفر إلا عن استفحال البيروقراطية ، واستشراء الاستبداد وتفشى الجمود الفكرى والعقائدى ، والعجز عن الوفاء حتى بأكثر حاجات العيش إلحاحا كالمواد الغذائية ، هذا بينما نجحت الديمقراطية السياسية فى تحقيق الديمقراطية الاجتماعية حيثما وقع الاختيار على هذه الأخيرة ، كما فى الدول الاسكندنافية .

أما الإدعاء الذى يبرر به بعض الحكام استئثارهم بالحكم ، والقائل إن الديقراطية تحتاج إلى " نضج الشعب " حتى لا تنقلب إلى فوضى ، وإنه بالتالى من الضرورى تأصيلها إلى أن يتحقق هذا " النضج " ، فهو إدعاء لا يراد به سوى شئ واحد هو تبرير استئثارهم بالحكم والسلطة . ذلك أن " نضج الشعب " للديمقراطية لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال ممارسة الديمقراطية، تماما مثلما أن الطفل لا يتعلم المشى إلا من خلال ممارسة المشى نفسه (٤٧) .

وبالنسبة إلى العلاقة الديمقراطية بالأهداف القومية ، فليس ثمة شك فى أن تأجيل الديمقراطية أيام الكفاح الوطنى من أجل الاستقلال كان يجد تبريره فى كون الديمقراطية لا يمكن أن تكون سليمة وحقيقية فى ظل الحكم الأجنبى ، وأنها قد تكون بالعكس من ذلك ، وسيلة يستعملها المستعمر فى خلق طابور خامس يخدم مصالحه ويزرع الخلاف والشقاق فى صفوف الحركة الوطنية ، ويعرقل بالتالى ، مسيرتها التحريرية . وإذا كان هذا التبرير يجد سنده فى المنطق الوطنى نفسه ، وفى الواقع كذلك ، فإن تأجيل الديمقراطية فى أقطار مستقلة بدعوى تعبئة الرأى العام كله من أجل " الوحدة " وعدم فسح المجال لخصومها الذين قد لا تهمهم إلا مصالحهم الآنية المرتبطة غالبا بمصالح الاستعمار ، هى دعوى لم تكن مبررة دائما التبرير الكافى ، ذلك لأن ما ينطبق علىمجال الكفاح من أجل الأستقلال الوطنى لا ينطبق بالضرورة على مجال العمل من أجل التنمية الوطنية .

العنف السياسى :

إذا كان الاتجاه الغالب هو النظر إلى العنف السياسى باعتباره تهديداً للديمقراطية ، لكن النظرة العلمية تحتم علينا ألا نعتبر هذا العنف ظاهرة سلبية أو مرضية على الدوام ، بل فى بعض الأحيان يكون ضرورة تاريخية ، وفى هذا الإطار يمكن فهم التحولات الثورية الكبرى فى تاريخ الإنسانية التى لم تكن لتحدث لولا وجود درجة من العنف ، وهكذا يظل العنف السياسى أحد أساليب بل ربما الأسلوب الوحيد للتغيير السياسى والاجتماعى عندما لا توجد مسالك سليمة وفعالة للتغيير . ومن هنا فإن قبول أو رفض العنف السياسى ليس قضية أخلاقية فحسب ، ولكنه يتوقف على الموقف والموقع من النظام السياسى ، وإذا كانت الدولة تحتكر حق الاستخدام الشرعى للقوة ، فإن هذا الحق لابد أن يكون فى إطار القانون والدستور حتى لا تجور الدولة على حقوق وحريات المواطنين . وكثيراً ما تتجاوز الدولة – و خاصة فى بلدان العالم النامى – هذه الضوابط ، لذلك يقوم الحكام والمؤسسات والأجهزة الرسمية برفض وإدانة العنف السياسى واعتباره خروجاً على المشروعية ، بينا قد تراه القوى المعارضة للنظام والرغبة فى التغيير السياسى والاجتماعى أسلوباً شرعياً لتحقيق التغيير المنشود . وكذلك يعتبر العنف السياسى عملاً شرعياً للحصول على الاستقلال والتحرر من المستعمر الأجنبى ، وهنا يتمثل الفرق بين النضال الذى تمارسه حركات التحرر الوطنى ضد السلطة المستعمرة ، وبين بعض أعمال

العنف التى يمكن إدانتها أخلاقيا وقانونيا . وفى مثل هذه الحالات (نظام سياسى مستبد، اختلالات اقتصادية واجتماعية حادة أو مستعمر أجنبى) يكون العنف السياسى الشعبى رد فعل لعنف آخر هيكلى أو بنيانى ومادى تمارسه السلطة المستبدة أو النظام المستعمر [٤٨] .

وهذا يعنى ضرورة التمييز بين نوعين من العنف : بين العنف الشرعى والعنف غير الشرعى ، ولسنا فى حاجة إلى كبير شرح لبيان الفرق بين العنفين : يبرر الأول أن مستعمله صاحب حق ، وأن الذى يقع عليه غير ذى حق . أما الثانى فلا يبرره شئ مادام أن الحقوق مشتركة ، وأنها قابلة - بالتالى- لأن توزع على نحو يراعى مصالح الجميع : من يستطيع أن يتجاهل أن للسلطة وللمعارضة - على السواء - حقوقاً ، وأن تلبية الواحدة منها لا تقتضى ، على وجه الضرورة إلغاء الأخرى ؟ ومن يتجاهل أن احتكار الحقوق من قبل فريق دون آخر هو عدوان غير مشروع ، وتسلط يهدد التوازن الوطنى ؟ للسلطة ذرائع غير مشروعة لممارسة العنف : حفظ الأمن ، أو حماية سلامة الدولة ، أو حماية الديمقراطية من القوى الشمولية ، أو استئصال الإرهاب ... الخ ، ولكن ، للمعارضين - أيضا - ذرائع : الدفاع عن النفس فى وجه القمع الشرس ، أو استنفاد الأساليب السلمية أو الحرمان من حق العمل السياسى الشرعى ، أو تغيير نظام الحكم .. الخ ، وإن كانت مبررات تفتقر - فى مجموعها - إلى سند صحيح يسّوغ فتح المجال السياسى أمام المغامرات الدموية [٤٩] .

ومن هنا تتعددالقوى التى قد تمارس العنف السياسى ، كما تتباين بالطبع الأهداف السياسية التى تسعى إلى تحقيقها . ويمكن تصور حركة العنف السياسى بين القوى التى يمكن أن تمارسه والقوى المستهدفة به على النحو التالى [٥٠] :

١ - العنف الموجه من النظام إلى المواطنين أو إلى جماعات وعناصر معينة منهم ، وذلك لضمان استمرار وتقليص دور القوى المعارضة والمناوئة له . ويمارس النظام العنف من خلال أجهزته القهرية كالجيش والبوليس والمخابرات والقوانين الاستثنائية ... الخ .

٢ - العنف الموجه من المواطنين أو فئات معينة (العمال ، الطلبة ،الفلاحين ، الأقليات، الأحزاب والتنظيمات السياسية .. الخ) إلى النظام أو بعض رموزه ، ويتخذ العنف فى هذه الحالة شكل التظاهرات والإضرابات والاغتيالات والإنقلابات ... الخ.

٣ - العنف الموجه من بعض عناصر أو أجنحه النخبة الحاكمة إلى بعض عناصرها أو أجنحتها الأخرى ، ويدخل هذا العنف فى إطار الصراعات داخل النخبة ، ويتخذ عدة أشكال ، منها : التصفيات الجسدية ، والاعتقالات ، وانقلابات القصر ، وقد يصل الأمر إلى حد الصدامات المسلحة بين العناصر والقوى الموالية للأجنحة المتصارعة داخل النخبة الحاكمة ، وقد يوظف الجيش والبوليس وبعض القوى المدنية فى هذه الصراعات .

٤ - العنف الموجه من بعض القوى أوالجماعات ضد جماعات أخرى داخل المجتمع ، نتيجة أسباب سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية دينية ، وقد يتدخل النظام لتصفية مثل هذه الصراعات أو ليلقى بثقله إلى جانب أحد أطرافها [٥١] .

ومن المفاهيم الشائعة كذلك " الإرهاب " ، الذى من أهم خصائه ارتباطه بالعنف ، وهو يكون عادة وسيلة وليس غاية ، مما يجعله فى حد ذاته أقل أهمية من نتائج استخدامه ، لأن المقصود من استخدام العنف هو إفشاء حالة من الذعر والرعب تؤثر فى اتخاذ القرار، فالأثر النفسى الذى تحدثه الواقعة الإرهابية هو الهدف من الواقعة وليس ضحاياها [٥٢] .

وإذا كان الإرهاب يشارك فى مظاهر عديد من أنشطة العنف الأخرى ومنها الجريمة المنظمة ، إلا أن الذى يميز الإرهاب عن صور عديدة من الجريمة المنظمة هو أن الإرهاب يسعى لتحقيق أهداف سياسية ، وليس الحصول على مكاسب مادية من وراء عملياته [٥٣] .

والإرهاب كبديل للإستخدام العادى للقوة التقليدية فى الصراع يضفى على الظاهرة أهمية خاصة فى نطاق البحوث السياسية ، فقد يكون الإرهاب سلاحاً للضعيف الذى لا يملك عناصر القوة التقليدية لفرض أهدافه ، وقد يكون سلاحاً تستخدمه دولة أو قوة إقليمية عالمية لتحقيق أغراض سياسية بالنسبة لدولة أو قوة إقليمية أو عالمية أخرى ، حيث لا تستطيع أو لا ترغب فى استخدام القوة العسكرية التقليدية فى هذا المجال لسبب أو لآخر [٥٤].

وقد عرفت أوربا الغربية أنواعاً وأشكالاً متعددة من الإرهاب ، إذ شهدت الإرهاب العقائدى وهو ما يمكن أن يندرج فى إطاره إرهاب اليمين المتمثل فى نشاط الفاشيين فى إيطاليا وإرهاب اليسار المتمثل فى نشاط منظمة الألوية الحمراء فى إيطاليا أيضا . كما

عرفت الإرهاب الأنفصالى الذى يسعى إلى تحقيق انفصال إقليم أو جزء معين عن الدولة أو الحصول على درجة ما من الحكم الذاتى ، كما نرى فى نشاط منظمة الجيش الجمهورى الايرلندى . وهناك النوع الثالث وهو الإرهاب الأجنبى المتمثل فى العمليات الإرهابية التى تقوم بها عناصر أجنبية ، وهو واضح فى فرنسا بصفة خاصة لوجود فئات وأعداد كبيرة من المهاجرين واللاجئين السياسيين [٥٥] .

وشأنها شأن غيرها فى كل أصقاع العالم ، فإن ظواهر العنف السياسى فى الوطن العربى يمكن أن تصنف إلىنوعين : ظواهر العنف المادى ، وظواهر العنف الرمزى ، وعلى الرغم من تفاوت النتائج المترتبة على كل منهما ، الا أن مضمونهما واحد ومنطقهما واحد .

فلقد تزايدت وقائع العنف السياسى المادى فى كثير من الأقطار العربية على نحو رهيب فى العقدين الأخيرين ، وتفاقمت مخاطرها على الاستقرار الاجتماعى ووحدة الكيان الوطنى . وقد شارك الجميع ، سلطة ومعارضة فى مسئولية الوقوف وراءها على نحو ما من الأنحاء ، وهو أمر نحتاج إلى الاعتراف به دون أن نوزع أقساط هذه المسئولية توزيعاً تراتيبيا ، وإن كنا فى حاجة إلى توصيف ثمنها السياسى الباهظ . ولعل جدلية القمع والتطرف التى تحكم معطيات الحقل السياسى فى البلدان العربية تقدم تعريفاً مجملا بالمشهد السياسى العربى الراهن وتجهر بتوجيه الاتهام إلى شركاء هذا الحقل فى تعريض السلم المدنى للصدع [٥٦] .

أما بالنسبة للعنف الرمزى ، فإنه لا يمثل اعتداء فيزيقياً على الخصم ، لكنه ليس أقل إضراراً به من العنف الفيزيقى بسبب ما يحدثه من أذى نفسى بليغ من جراء العدوان على الكرامة والحرمات الإنسانية ، والاستعمال الشنيع للأغاليط والمزاعم ، وما قد يرافق ذلك من قدح ودمغ وسواهما . وغالبا ما يجرى اللجوء إلى هذا النوع من العنف فى الحملات الإعلامية المتبادلة بين السلطة ومعارضيها ، وبين جماعات العنف وخصومها من أهل الرأى ، ثم بين هذه الجماعات : سواء فى منابرها المكتوبة والمسموعة والمرئية الموجهة إلى " الرأى العام " (وفى هذا تملك السلطة من الإمكانيات ما ليس فى حوزة معارضيها) أو فى أدبياتها الموجهة إلى جمهورها [٥٧] .

ولاحظ باحثون لظاهرة العنف فـى الأقطـار العربيـة أن الطلبـة قد احتلـوا المركـز الثانى بين القوى الرئيسية التى مارست العنف السياسى ضد النظم العربية ، ويمكـن تفسـير ذلك بالإشارة إلى عدد من المتغيرات : (٥٨) .

أولها : خصائص السلوك السياسى لدى الشباب ، فالحركـات الطلابيـة هـى إحدى صور حركـات الشباب ، ولا شـك فـى أن الخصـائص السيكلوجية والفسيولوجية لمرحلـة الشـباب باعتبارهـا مرحلـة تحـول بيولوجـى واجتمـاعى ونفسـى وفكـرى تترك آثارها فى تصوراته ومواقفه السياسية ، تتسم فى الغـالب بالخياليـة والمثاليـة ورفض الواقع والسعى إلى التجديد ، ومن ثم يصبح أكثر اندفاعاً وأكثر استعداداً لممارسـة العنـف ، وبخاصة عندما لا تكون هناك مسئولية اجتماعية تشكل قيوداً وضوابط على حركة التمرد ، لذلك فإنه عادة ما يمثل الشباب العمود الفقرى لحركات التمرد والثـورة ، فالشباب مرحلـة قلق وتوتر وبحث عن الهوية وسعى لتأكيد الذات .

ثانيها : السياق الاقتصادى والاجتماعى والسياسى ، فالطلبة ، كشريحة اجتماعية ، هم أبناء مختلف طبقات المجتمع وفئاته ، ومن ثم فـإن المشكلات الاقتصاديـة والاجتماعيـة والسياسية تترك آثارها السلبية عليهم بدرجة أو بأخرى ، وبخاصة فيما يتعلق بارتفاع معدل البطالة ونقص فرص العمل وارتفاع كلفة الحياة ، وزيادة الاحسـاس بعجـز النظـم السياسـية عن توفير متطلبات الحياة الكريمة للمواطنين بصفة عامة وللشباب بصفة خاصة ، ومن هنا يصبح الطلبة أكثر استعداداً لممارسـة العنـف ، للاحتجـاج علـى عجـز النظـم القـائم وعـدم فاعليتها فى التصدى لتلك المشكلات . وغالباً ما تكون المواقف الطلابية أقرب إلى مواقف القوى الرافضة للأوضاع والسياسات والنظم القائمة .

وثالثهـا : أن تجمـع أعـداد كبـيرة مـن الطـلاب داخـل أسـوار الجامعـات والمعـاهد والمدارس يفسح مجالاً واسعاً للتفاعل فيما بينهم ، الأمـر الـذى يـؤدى إلـى بلـورة نـوع مـن الوعى والإدراك المشترك لدى القطاع الأكبر من الطلبة حول العديد من القضايا التى تتعلق بهم كفئة اجتماعية ، أو حول بعض القضايا التـى تتعلـق بـالهموم والمشـكلات التـى تواجـه مجتمعـاتهم ، بالإضافـة إلـى عـدم تبلـور المسـئولية الاجتماعيـة عنـد الطـالب ، إذ أن دوره الاجتمـاعى لـم يتحـدد بعـد . كـل هـذه الاعتبـارات تجعـل الطلبـة أكـثر اسـتعداداً للمغـامرة والاندفاع وممارسة أعمال العنف ضد رموز النظم القائمة .

وقد قام سيف الدين عبد الفتاح بدراسة تحليلية متميزة لمائة مقال نشرتها جريدة الأهرام عام ١٩٩٢ عن العنف والتطرف والارهاب لأساتذة وخبراء ومفكرين ذوى اتجاهات وتخصصات شتى ، ويهمنا هنا ما رصده الباحث من رؤى حول أسباب الظاهرة[٥٩]، فقد ارتبطت الظاهرة بشمولها بمجموعة متعددة من الأسباب القريب منها والبعيد ، وفى سياق تناول جملة المساهمات لفكرة الأسباب فإننا يمكن أن نشير إلى مجموعة من النقاط كانت موضع تركيز ومثلت الأسباب أهم مساحات الاتفاق - إلى حد كبير - بين تلك المساهمات ، حتى تبدو وكأنها تكمل بعضها بعضا ، وبما تسمح - إلى حد كبير - بصياغة منظومة للأسباب تتسم بعلاقات تفاعل وتداخل وتساند . وإذاكانت نقاط الاتفاق حول الأسباب (الاقتصادية منها والاجتماعية والسياسية والثقافية والتعليمية والإعلامية والاتصالة والنفسية والجماعية منها والفردية والتاريخية .. الخ) شكلت مساحة غالبة ضمن هذا الحوار ، فإن مساحة الاختلاف ظلت نادرة خاصة إذا ما أخذ فى الاعتبار ألا تقوم مساهمة محدودة المساحة بإحصاء الأسباب جميعا أو التفصيل فيها ، وهو ما يجعل التفاوت بين هذه المساهمات فى رد هذه الظاهرة إلى الأسباب وفق تصورها وعناصر إدراكها أمراً منطقياً . ولا شك أن اختلاف التخصصات وتنوعها أتاح الفرصة لكل صاحب تخصص أن يوضح مجموعة الأسباب التى ترتبط بالظاهرة وتتعلق بمجال تخصصه . ومن هنا يبدو أن الجمع بين جملة هذه التخصصات على تنوعها فى إدراكها للأسباب يمكن أن يوفر عناصر تكامل فى رؤية هذه الأسباب وصياغتها فى شكل منظومة متكاملة مترابطة ، وأن الاختلاف - وإن كان نادرا - امتد إلى ما يمكن تسميته بتقدير وزن الأسباب المختلفة أو جانب التركيز فى دراسة الأسباب المختلفة [٦٠] .

إلا أن اهتمام هذه المساهمات بقضية الأسباب باعتبارها منظومة كلية متفاعلة العناصر كان ضئيلاً ، كما أن متابعة العلاقات بين هذه الأسباب وتساندها أو توافقها مع بعضها البعض لم يكن بأحسن حالاً ، فضلا عن أن التعرض لتسلسل الأسباب ، القريب منها والبعيد ، المباشر منها وغير المباشر ، الظاهر منها والكامن ، الأصيل منها والتابع والفاعل منها وغير ذلك ، وربط جملة الأسباب بالمناخ العام والنمط المجتمعى ، كل ذلك لم يكن موضع الاهتمام الكافى [٦١] .

وتكشف البيانات الخاصة بأعمال العنف فى مصر أن هناك زيادة نسبية فى أحداث العنف السياسى خلال فترات زمنية معينة هى : النصف الأول من الخمسينات ، والنصف الثانى من السبعينات ومن النصف الثانى للثمانينيات إلى النصف الأول من التسعينيات ،

والسبب فى ذلك أنه فى النصف الأول من الخمسينيات اتجهت ثورة يوليو إلى تأسيس وتثبيت نفسها كنظام سياسى اتجه لتحقيق تحولات ثورية فىالمجتمع ، ومن ثم كان لابد من حدوث مواجهات حادة وعنيفة بين حركة الضباط فى هذه المرحلة وبين القوى التى أضيرت منها ، وتلك التى طرحت نفسها كبديل لها . وخلال النصف الثانى من السبعينيات تبلورت آثار ونتائج وسياسات نظام السادات ، وخاصة فيما يتعلق بتدشين سياسة الانفتاح الاقتصادى ، والصلح مع اسرائيل ، والعزلة عن العالم العربى ، وتغيير علاقات وارتباطات مصر الخارجية ، وقادت مجمل هذه السياسات إلى أزمة مجتمعية شاملة ، كان نتيجتها خلق المزيد من بؤر التوتر والانفجار فى المجتمع ، وانتهت – كما أشرنا من قبل – بوضع رموز وقيادات كافة التيارات الفكرية والسياسية فى السجن (سبتمبر ١٩٨١) ، ووقوع حادث المنصة المأساوى الذى أنهى حياة السادات . ومنذ النصف الثانى من الثمانينيات بدأ المواطنون يشعرون بأن الآمال والطموحات التى علقوها على نظام مبارك لم تتحقق بالقدر المطلوب ، فلا يزال شبح الأزمة المجتمعية مخيماً على المجتمع المصرى على الرغم من محاولات الإصلا ح والتغيير [٦٢] .

المفهوم الديمقراطى للتعليم :

من خلال كل ما بسطناه فى الصفحات السابقة عن الديمقراطية اتضح لنا بما لا يقبل الشك أنها " قيم سلوكية " بالدرجة الأولى ، وإن كان لها كذلك " أشكال تنظيمية " ، وهى بهذا المعنى تصبح فى حاجة إلى " تربية " وإلى " تعليم " ، تربية تجعل منها " سلوكا " وتعليما يجعل منها معرفة تؤسس للسلوك وترسم له خطوات السير وغاياته . ومن هنا يأتى اهتمام الفكر التربوى بقضية الديمقراطية منذ بدايات هذا الفكر وخاصة على يد أفلاطون ، فما كتابه الشهير " الجمهورية " إلا صورة لمجموعة آمال وتنظيمات وأساليب أراد من خلالها – وفقا لمفهومه الخاص – أن يحقق " العدل " فى المجتمع اليونانى القديم ، وما " العدل " إلا غاية الديمقراطية .

وفى العصر الحديث ، نجد فيلسوف التربية الأمريكى " جون ديوى " يؤلف كتاباً يعتبر معلماً أساسياً فى " فلسفة التربية " يعنونه بـ " الديمقراطية والتربية " ويثير فيه الحاجة إلى مقياس لقيمة أشكال الحياة الاجتماعية ويكون ذلك باستخلاص الصفات

المستجدة فى أشكال الحياة الاجتماعية الراهنة واستعمالها أداة لنقض البغيض من مظاهرها واقتراح وجوه تحسينها ، ومن ثم يكون المقياس هو (٦٣) :

١ - ما مبلغ التعدد والتنوع فى المصالح التى يكون الاشتراك فيها عن علم وقصد ؟

٢ - إلى أى مدى من الحرية والكمال يبلغ التعاون مع الجماعات الأخرى ؟

فكيف تشير دعامتا هذا المقياس إلى الديمقراطية ؟

يرى ديوى أن الأولى لا تدل على زيادة تعدد النقاط التى تشترك فيها المصالح وتنوعها فحسب ، بل تبين كذلك كثرة اعتمادنا على اعتبار المصالح المشتركة عاملاً من عوامل السيطرة الاجتماعية . أما الثانية فليس معناها مجرد حرية التعامل بين الجماعات التى كانت من قبل منعزلة (إذا صح أن مجرد الرغبة فى العزلة تؤدى إليها) ، وإنما معناها قبول عاداتها الاجتماعية أى التكيف المستمر الناتج عن مجابهة ما يجد من المواقف التى تنشأ عن شتى ضروب الاتصال ، وهاتان - فى رأى مفكرنا - هما الصفتان اللتان تميزان المجتمع الديمقراطى (٦٤) .

فأول ما نلحظه من ناحية التربية ، أن تحقيق شكل من الحياة الاجتماعية تتدخل فيه المصالح ويعتد فيه بالتقدم والتكيف ، من شأنه أن يجعل الجماعة الديمقراطية أكثر اهتماماً من غيرها بالتربية المقصودة المنظمة . ومن الحقائق المألوفة تلك العروة الوثقى التى نؤكدها بين الديمقراطية والتربية . وهناك تعليل سهل وشهير ، مؤداه أنه يتعذر على الحكومة التى تجئ نتيجة تصويت عام أن تنجح مالم ينل الأفراد الذين ينتخبون حكامهم ويولونهم الطاعة نصيباً من التربية ، لأن المجتمع الديمقراطى ، إذ ينكر مبدأ السلطان الخارجى ، لابد أن يلتمس عنه بديلاً فى ميول الأفراد ورغباتهم الصادرة عن طوع واختيار ، وهذا ما لا سبيل إلى تكوينه إلا بالتربية .

لكن هناك تعليلاً يتسم بالعمق يتفوق على التعليل السابق ، فليست الديمقراطية كما أكدنا أكثر من مرة مجرد شكل للحكومة ، وإنما هى فى أساسها أسلوب من الحياة المجتمعية والخبرة المشتركة المتبادلة . إن إزدياد عدد الأفراد المشاركين فى مصلحة واحدة وانتشارهم على ظهر الأرض بحيث يصل كل منهم عمله بأعمال غيره معتبراً أعمال غيره مفيدة وموجهة لاتجاه عمله ، معناهما تحطيم الحواجز التى فرقت بين الطبقات والأجناس والأوطان وحالت بين الناس وإدراكهم مغزى أعمالهم كاملاً ، ذلك لأن إزدياد نقط الاتصال وتباينها تعد فرصاً لتنوع الدوافع التى يضطر الفرد إلى تلبيتها مما يحثه على

تنويع عمله ، ومن ثم تتحرر قواه التى كانت تظل مكبوته مادامت حوافز العمل جزئية ، شأن ما يحدث حتما فى كل مجتمع يمتنع باعتزاله عن قبول كثير من المصالح .

ومن هنا يجئ الوعى بأهمية المنظور الديمقراطى للتربية ، ومن الأمثلة التى يمكن أن نسوقها فى هذا الصدد – وهو بالطبع ليس المثال الفريد – أنه فى عام ١٩٤٤ عندما تحررت فرنسا من الغزو الألمانى وشرع الفرنسيون فى بناء وطنهم من جديد ، كانت التربية من أوائل ما امتدت إله يد الاصلاح ، فألفت الحكومة الفرنسية لجنة برئاسة " بول لانجفان " أحد كبار علماء الكيمياء العضوية وكلفته بإعادة النظر فى النظام التربوى الفرنسى كله (٦٥) . ضم لانجفان إلى لجنته عدداً كبيراً من المفكرين الفرنسيين من كل المذاهب السياسية والاجتماعية متوخياً أن تكون قرارات اللجنة ممثلة لإجماع الأمة الفرنسية على إعادة توجيه مؤسساتها التربوية ، وكان من أهم ما أوصت به لجنة لانجفان هو مد فترة التعليم الألزامى إلى الثامنة عشرة من العمر ، وتحقيق مبدأ الفرص المتكافئة لجميع الشباب الفرنسيين ذكوراً وإناثاً وتوسيع الدراسات العلمية والفنية وتطويرها والسعى لتربية الإنسان بكليته .

كذلك حذرت اللجنة من خطر الببغائية فى التعليم ومن خطر التمييز فى الفرص التربوية على مستقبل الأمة الفرنسية . ولتجنب هذه الأخطار طالبت اللجنة بتحقيق أربعة أمور هامة هى (٦٦) :

١ – ابدال طرق التعليم القديمة بأخرى محدثة تقوم على مذهب الفعالية واعتبار كل طفل شخصا متميزاً عن غيره .

٢ – إدخال الأعمال اليدوية والدروس الفنية فى منهج المدرسة الثانوية لتقف هذه المواد على قدم المساواة مع الدروس الأكاديمية النظرية فى المنهج .

٣ – تحقيق العدل الاجتماعى فى التربية ليستطيع كل طفل أن يحظى بذلك النوع من التعليم الذى يلائمه أكثر من غيره .

٤ – توسيع الثقافة العامة فى المنهج ، وقد كان لانجفان يعتقد أن تمديد آفاق الثقافة إلى العلوم والدراسات المحدثة يقرب بين المواطنين ويزيد فى نظامهم وانسجامهم ، كما كانت اللجنة على قناعة تامة بأن تطور الصناعة يتطلب من الأفراد أن يكونوا عمالاً ماهرين ومواطنين مثقفين فى وقت واحد .

لكن نظرة فاحصة للواقع التعليمى نلاحظ أن النظام التعليمى فى كثير من الدول الغربية يلعب دوراً هاماً فى تدعيم البناء القائم ، وتحقيق أهداف النظام السياسى السائد ، إذ أن هنالك أسساً معينة للاختيار التعليمى تحدد نوعية التعليم الذى يحصل عليه الشخص . وعموماً يمكن القول ، أن قلة من الطلاب هم الذين يختارون للبرامج التعليمية المكثفة فى المدارس الراقية ، بينما تتجه الكثرة منهم إلى التعليم واكتساب المعرفة الأولية فى مدارس عادية أو مهنية ، وهذان النوعان من المدارس يعدان الطلاب للدخول فى مهن مختلفة ، فالمدارس الأولى تتيح للطلاب فرصة دخول الوظائف الإدارية أو الفنية أو الالتحاق بالجامعة ، بينما تتيح المدارس الأخيرة للطلاب فرصة الحصول على الوظائف اليدوية الروتينية (٦٧) .

والنقطة الهامة التى يجب الإشارة إليها هنا هى أن هذه المدارس لا تعلم فقط الطلاب من أجل الحصول على مهن معينة ، ولكنها تحدد أيضا مستويات طموحهم وتوقعاتهم . ومن المتوقع إذن أن تمارس المدارس العادية تأثيراً كبيراً على التلاميذ بحيث تجعل طموحهم قريباً من الفرص المهنية المتاحة أمامهم . ولقد أوضحت بعض الدراسات البريطانية أن المطامع المهنية لدى تلاميذ المدارس العادية تكون عالية جداً خلال التعليم الابتدائى ، ثم ما تلبث أن تهبط هبوطاً كبيراً خلال التعليم الثانوى ، بينما أشارت دراسات أخرى أجريت على تلاميذ المدارس الراقية إن مطامحهم المهنية التى عبروا عنها من قبل ظلت قائمة خلال مرحلة التعليم الثانوى بل وزادت تدعيما (٦٨) .

ومن المؤكد أن التعليم فى البلدان الغربية المتقدمة يساهم ، على الأقل فى فترات تاريخية معينة ، فى الارتقاء بأبناء الفئات الاجتماعية الدنيا والمتوسطة ، والإحصاءات المختلفة التى تنشرها هذه البلدان حول المنشأ الاجتماعى للتلاميذ والطلاب فى مرحلتى التعليم الثانوى والعالى تؤكد ذلك بوضوح ، و إلى هذه الظاهرة يستند غالبا الرأى القائل بأن نظام التعليم من شأنه أن ينتج باستمرار علاقات تعليمية واجتماعية أكثر عدالة وديمقراطية .

وعلى هذا يرد " بورديو وبا سرون " بأن أية ظاهرة تعليمية لا يمكن أن تعطى معناها الكامل والصحيح مالم يحدد موقعها الدقيق ضمن الوظيفة الاجتماعية لنظام التعليم فى صلته بالعلاقات الاجتماعية ، ومن هذه الزاوية يمكن القول بأن الارتقاء التعليمى بأبناء الفئات الدنيا فى المجتمعات الغربية صاحبه دائما وبأشكال متعددة ومتطورة ، ارتقاء تعليمى بأبناء الفئات الأخرى ، وما حصل فى هذا المجال لا يتعدى كونه نوعاً من الارتفاع

بالمستوى التعليمي العام لجميع الفئات الاجتماعية ، مع المحافظة دائما على الفروق الداخلية فيما بينها (٦٩) .

ثم إن هذا الارتقاء التعليمي الذى أصاب الفئات الدنيا ، ومعها الفئات الأخرى ، جاء نفسه وليد عمليات التوسع الاقتصادى التى شهدتها البلدان الرأسمالية فى فترات تاريخية محدودة . وفى هذه الفترات بالذات أخذت تظهر إلى النور شعارات مثل " العدالة الاجتماعية فى التعليم " و " الفرص التعليمية المتساوية " و " ضرورة اكتشاف الاحتياطى من القدرات فى المجتمع " .. الخ . وهكذا يصح القول بأن الارتقاء النسبى الذى أصاب الفرص التعليمية لأبناء الفئات الشعبية اشترطته تغييرات خارجية محددة ، كما أنه جاء لخدمة هذه التغييرات وليس لأية رغبات " ديمقراطية " خاصة .

أكثر من ذلك ، فإن مردود أى ارتقاء تعليمى بالفئات الدنيا يبقى مرتبطا بالموقع الذى تحتله هذه الفئات فى سلم العلاقات الاجتماعية ، ومن ورائها علاقات الإنتاج . وهذا معناه أنه حتى فى حالة تحقيق عدالة تعليمية كاملة بين جميع الفئات الاجتماعية ، فإن هذه العدالة التعليمية يعاد تحجيمها فى ضوء " العدالة " الاقتصادية والاجتماعية السائدة خارج المدرسة .

وإذا كان هذا يعنى مساهمة نظام التعليم فى عملية معاودة الإنتاج الاجتماعى ، إلا أن هذه العملية ليست من النوع " القدرى " و " الشيئى " ، كما يفهم من دراستى (بورديو– باسيرون) " معاودة الإنتاج " و " المدرسة الرأسمالية فى فرنسا " . و " بودلو – استبلات " يؤكدان بوضوح أن مفهوم معاودة الإنتاج الذى يطبقانه على بنية المدرسة ووظيفتها الاجتماعية لا يعنى بالضرورة أن المدرسة تعاود انتاج كل فئة اجتماعية من خلال نفسها فقط ، بل على العكس أن معاودة إنتاج علاقات الإنتاج تعنى ، فى المجتمعات الرأسمالية ، معاودة إنتاج العلاقات الخاصة القائمة بين قطبى عملية الإنتاج : رأس المال والعمل . أكثر من ذلك ، فمن مصحلة علاقات الإنتاج فى المجتمعات الرأسمالية اختيار العناصر الأكثر قدرة على التعليم أيا تكن فئاتها الاجتماعية الأصلية ، و ذلك من أجل وضعها فى خدمة النظام القائم (٧٠) .

أما " بولز " و " جنتس " فقد سعيا فى كتابهما الشهير " التعليم فى أمريكا الرأسمالية " إلى البرهنة على المؤشرات الدالة على اللامساواة فى التحصيل المدرسى تكشف عن مقاصد المدارس التى لا ترمى إلى المساواة ، بل إن هذا الكتاب يسعى إلى أن

يبرهن أيضا على أن هذه النتائج المدرسية تنجم عن الأهداف الاجتماعية الأوسع مدى من الأهداف المدرسية . وفى الإطار التحليلى لهذا الكتاب ينسب إلى المدارس مقاصد اجتماعية محددة ضمن التراتيبة الكبرى للأهداف الاجتماعية ، فالمدارس تحافظ على اللامساواة وتصونها ، لأن وظيفة المدارس فى أمريكا الرأسمالية هى معاودة إنتاج علاقات الإنتاج الاجتماعية المتسمة بدورها بعدم المساواة . إن مظاهر اللامساواة بين الطلاب مرتبطة بمظاهر أهداف التعليم المدرسى المختارة من بيانات جمعت حول التركيب الطبقى للمجالس المدرسية ، أو من تصاريح أعضاء المجالس المدرسية وغيرهم من الشخصيات البارزة . ويعتقد المؤلفان أن كلا من هذين المصدرين يكشفان عن الأهداف الاجتماعية الكبرى التى تشكل القوة الدافعة للعمل المدرسى ، ويفسر التعليم المدرسى على أساس وجود نظام معقد من العلاقات العقلانية القائمة بين الغايات والوسائل حيث لا تظهر الغايات – وهى التى تصون الرأسمالية وتؤمن لها النمو – دائما ، بل تختفى وتبدو متنكرة على عكس ما هى عليه[٧١].

ويرى " ايلتش " *Illich* أن المدرسة المعاصرة ، بحكم احتكارها لعملية التربية على حساب المؤسسات الاجتماعية الأخرى جميعها ، وبحكم مفهومها للتعليم الإلزامى ، تتجه أكثر فأكثر نحو تعميق الفروق التعليمية بين المواطنين داخل المجتمع الواحد ، وبين الأمم . والمطلوب كما يقول ، تقديم الفرص التربوية المتكافئة للجميع .

وفى تقدير " ايلتش " أن المناهج الدراسية ليست أكثر من بضاعة استهلاكية جاهزة ومعدة على شاكلة البضاعات الأخرى ، وهذه البضاعة تقتصر على إعطاء المتعلمين الآليات المعرفية الضرورية لعملية الاستهلاك " خدمة لأغنياء هذا العالم " . والشئ الجديد فى مجتمعاتنا هو أن الجامعة أصبحت هى التى تحدد الأهداف التى يمكن بلوغها فى عملية الاستهلاك [٧٢] .

ويستغرب ايلتش كيف يمكن بناء مجتمع ليبرالى على أساس التنظيم المدرسى الذى نعرفه ؟ ، فالقاعدة الأساسية فى المدارس هى " التعليم من أجل التعليم " ، وإلا فأين يمكن أن نجد فى هذه المدارس الشروط الضرورية لتشجيع التجريب الحر للمعارف والاكتشاف الشخصى ؟ ثم أنه فى نموذج العلاقات القائمة بين المعلم والتلميذ ليس هناك أى ضمانات لاحترام الحرية الفردية . وضمن الصفوف المدرسية يعيش التلاميذ فى " جو خانق " ، لا يمكن أن يكون له وجود خارج المدارس ، وفى عزلة مطلقة عن الحقيقة اليومية للثقافة الغربية .

ويحث ايلتش الجامعة الحديثة على استعادة مهمتها الأساسية باعتبارها ملتقى بسيطاً ومتواضعاً ومستقلاً وتلقائياً للبحث ، بدل أن تستمر في عملية تغريبها للمتعلمين ، عن طريق عزلهم عن العالم الخارجى ، وجعلهم يمارسون لعبة المنتجين والمستهلكين لثقافتهم ، باعتبارها بضاعة فى السوق المدرسية .

إن الانحراف عن فلسفة الديمقراطية فى التعليم يبدو على أوضح ما يكون فى الدور العجيب الذى يلعبه الانتقاء والامتحان والشهادة فى حياة المتعلم ، فالنظام التربوى المعمول به اليوم يكافئ القوى والمحظوظ والحريص على تطبيق التعليمات . ومن جهة أخرى نرى أن نفس هذا النظام يوبخ ويعاقب من لم يساعده الحظ ولم يتعود على السرعة ولم يساير مقتضيات البيئة ، ولم يعمل بما تحكم به الجماعة ويرضى عنه معظم الناس(٧٣).

وهكذا نشأ مذهب مالبث الناس أن اطمأنوا إليه ، ويقوم على فكرة الاستحقاق والجدارة ، ولاشك أن هذا المذهب الذى ترعرع على مر العصور ، ديمقراطى النزعة ، لأنه أقر مبادئ الاستحقاق لكى تحل محل الامتيازات القائمة على أساس الحسب والنسب. ولكن هذا المذهب لم ينشأ فى الواقع إلا لكى يريح ضمير من ساعدهم الحظ فى الحياة ، فى حين أنه يخفى الجانب الثانى من المشكلة التى تتلخص فى السؤال الآتى: هل يجوز أن نعتبر من يعيش فى بيئة اجتماعية وثقافية تنمى لغته وفكره ، ومن أنعمت عليه المقادير بذكاء فوق حد المتوسط ، هل يجوز أن نعتبر هؤلاء أكثر استحقاقا من غيرهم ، إذا نظرنا إلى المسألة من زاوية القيم الإنسانية والأخلاقية ؟

والحقيقة أن مصلحة المجتمع تقتضى فى العادة أن لا تناط المستويات الصعبة أو الهامة إلا بالمقتدرين الأكفاء . إن هذه النظرية الضيقة المتعلقة بقدرات الإنسان العقلية ، وبالروابط الموجودة بين الفرد والمجتمع ، يمكن ، بل يجب أن تتغير . وسيأتى حين من الدهر تزول فيه هذه الفكرة من الأذهان ، على أنها مع ذلك تظل صحيحة فى البلدان التى هى فى أشد الحاجة إلى القوى العاملة اللازمة فى ميدان الاقتصاد والإدارة ، وهذا الأمر يضطر المسئولين لاستعمال طريقة الانتقاء القائم على الاستحقاق ، خاصة أن هذه الطريقة هى الوسيلة الوحيدة للقضاء على الفساد فى الإدارة كمحاباة الأقارب فى التوظيف، وكالمحسوبية .

إن الانتقاء يمكن أن ينتقد لا من حيث المبادئ ، ومن حيث فلسفة التربية فحسب، بل يمكن أن ينتقد من الناحية العملية ، فليس هناك دليل قاطع على أن الشخص الذى وقع

عليه الاختيار ، بعد تطبيق طرائق الانتقاء قد استوفى جميع الشروط الواجب توافرها فى من يرشح لعمل معين ، لأن طرائق الانتقاء على وجه العموم لا تقيس إلا مجموعة من الفعاليات المحددة فى البرنامج الرسمى ، وقلما تراعى المعوقات الاقتصادية والاجتماعية ، بل على العكس ، قد تعتبرها أحيانا من الأسباب الوجيهة الداعية إلى رفض المرشح لعدم لياقته . ولئن كانت طريقة العلامات ومنح الدرجات تسمح بمقارنة نتائج الفرد مع نتائج غيره ، فإنها لا تأخذ بعين الاعتبار التقدم الذى أحرزه بالنسبة إلى نقطة انطلاقه (٧٤) .

ورغم أن وزراء التعليم فى آسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية ألزموا بلادهم فى أوائل الستينيات باستراتيجية بناء نظم تعليمية من القاعدة إلى القمة بادئة بالتعليم الإلزامى الذى هو تعليم " عموم الناس " ، فإن هذه الاستراتيجية انقلبت إلى النقيض فى الواقع ، وفى جميع الحالات بلا استثناء ، فقد توسعت الدول النامية فى عدد المقيدين فى مستوى التعليم الجامعى والثانوى (تعليم القلة) بمعدل أسرع عند قاعدة النظام التعليمى ، وكانت نتيجة ذلك عند نهاية السبعينيات أن ظلت أغلبية كبيرة من هذه الدول بعيدة كثيراً عن تحقيق التعليم الابتدائى العام ، وهوالهدف الذى تقرر تحقيقه سنة ١٩٨٠ ، ولكن هذه الدول فاقت بشكل واضح ، الأهداف التى وضعتها للتوسع فى التعليم الثانوى والعالى ، وعلى سبيل المثال ففى الفترة من سنة ١٩٦٠ إلى سنة ١٩٨٠ ، حققت أفريقيا زيادة فى عدد المقيدين فى التعليم الابتدائى بنسبة ٢١٨٪ بينما تزايد التعليم العالى بنسبة ٧٠٩٪ ، و كانت النسبة المقابلة فى جنوب أسيا هى ١٢٨٪ و ٤١١٪ وفى أمريكا اللاتينية ١٣٥٪ ، ٨٣١٥ (٧٥) .

وفى معظم البلاد النامية ، كان توزيع التمويل العام غير متكافئ لصالح التعليم الجامعى (الذى يعتبر الأكثر تكلفة) ، ومن المفارقات الغربية أن ذلك أدى إلى أن يصبح هذا التعليم هو الأقل كلفة نتيجة تغطية معظم نفقاته من الخزانة الوطنية ، والغالبية المسيطرة ممن يلتحقون بالجامعات ، من أبناء الآباء الأكثر ثراء نسبياً ، ولكن أولئك الذين فى قاعدة الهرم الاجتماعى الاقتصادى هم الذين دفعوا نسبة كبيرة من الضرائب التى تدعم فى الواقع تعليم الأغنياء الذين حصلوا بعد ذلك على أفضل الوظائف وأكثرها أجراً .

الحالة العربية فى ديمقراطية التعليم :

الحقيقة التاريخية التى لابد أن يضعها الباحث فى اعتباره عند دراسة هذه القضية هى أن دول العالم العربى بأسره (باستثناء السعودية واليمن) قد وقعت فى أسر الاستعمار

الغربى الحديث فترات طويلة ، ومن ثم فربما كان من الأنسب الاستعانة بوجهة نظر " كارنوى " فى تفسيرما عاشه التعليم العربى من حالة ترد من حيث المنظور الديمقراطى ، حتى بعد أن غادرته قوى الهيمنة الخارجية ، لأنها قبل أن تخرج حرصت على أن تزرع فى بعض المناطق من يستطيع أن يواصل زرع بعض القيم والاتجاهات التى تدين الارتباط من حيث التبعية .

يذهب كارنوى إلى أن " الامبريالية " خاصة تميز العلاقة التى تقوم بين أمة تمثل " المركز " وأمة تابعة لها . فى هذه العلاقة اتفاق فى المصالح بين الأمتين ، لكن هناك أيضا تناقضا فى المصالح فى الوقت ذاته ، الاتفاق قائم بين الطبقة المسيطرة فى الأمة المركز ، والطبقة المسيطرة فى الأمة التابعة . والتناقض قائم بين كلا الأمتين ككل مثل التناقض فى أى علاقة تأخذ شكل " تابع ومتبوع " ، ويشتد هذا التناقض بين الطبقات الهامشية فى كلا الأمتين لأنه لا علاقة مصلحة مباشرة بينها (٧٦) .

وقد تبدو العلاقة بين التعليم والامبريالية غامضة ، لكن هذا الغموض يتبدد إذا تذكرنا أن انتشار التعليم المدرسى فى العصر الحديث كان متزامنا مع تزايد حركة الاستعمار وما صاحبها من رواج التجارة وزيادة التصنيع ، ومن ثم لا يمكن فصل التعليم كله فى شكله الحالى عن سياقه الأصلى حيث تمتد جذوره فى هذا السياق . وقد حاولت القوى الاستعمارية عن طريق التعليم إعداد أبناء الشعوب المستعمرة للقيام بأدوار تبقى على العلاقة معها . وتقبلت الدول التى استعمرتها فكرة أن التعليم هو الطريق إلى التحضر والارتقاء إلى مستوى المستعمرين . وقد كانت الرأسمالية فى فترة تاريخية قوة ثورية تقدمية تحرر المجتمع من العلاقات الاقطاعية بما فيها علاقات العبودية واللاعقلانية ، وكانت المدارس قوة محررة لأنها تساعد كل جيل ليعمل فى البنى الرأسمالية القائمة ، ومن ثم نقل العالم النامى نظام التعليم الغربى على أساس أنه سيقوم بالدور نفسه الذى سبق أن أداه فى تاريخ الغرب ، لكنه كان بعيداً كل البعد عن كونه أداة تحرير ، وإنما جاء إلى معظم البلدان النامية كجزء من الأمبريالية متسقا مع مراميها ، ولم يساعد التعليم الناس على أن يتخطوا الهرمية القائمة فى المجتمع ، وإنما على تطويعهم لحاجات هذه الهرمية ، وبدلا من تنمية الديمقراطية والفكر الناقد لعب التعليم دوره فى إسكات الناس والرضا بعلاقات الاستغلال (٧٧) .

ذلك أن بعض المقهورين – خلال مرحلة النضال – بدلا من أن يناضلوا من أجل تحقيق حريتهم فإنهم يجنحون إلى ممارسة دور القاهرين وأشباههم ، وهذا المظهر فى

واقعه انعكاس للواقع المتناقض الذى ظلوا يعيشون فيه ، فقد حلم هؤلا بأن يصبحوا رجالاً ولكن صورة الرجل التى فى مخيلتهم هى صورة القاهر ، لأن هذا هو المعنى المتجسد لمفهوم الإنسانية فى تصورهم ، وتفسير ذلك أن المقهورين فى مرحلة من مراحل حياتهم يحسون بشئ من التوافق مع قاهريهم ، فلا يكادون يحسونهم خارج أنفسهم ، ولا يعنى ذلك أنهم لا يعرفون واقعهم الحقيقى بل يعنى أن تصوراتهم قد أفعمت بحصيلة الاضطهاد الذى يعانونه فى كل يوم بدرجة جعلتهم لا يشعرون بضرورة النضال من أجل تغيير التناقض القائم بينهم وبين مضطهديهم . إنهم لا يطمحون فى هذه المرحلة فى تحرير أنفسهم بل يكتفون بتمييزها كطرف آخر من العملية ، وهكذا فإنهم لا يستطيعون رؤية الإنسان الجديد الذى سيولد من إزالة التناقض القائم بسبب وضعهم الحالى ، فالإنسان الجديد فى نظرهم إنما هو صورة أخرى من صور قاهريهم (٧٨) .

وهكذا تتسم رؤية القاهرين للإنسان بالفردية التى تحول دون تمييزهم لأنفسهم بعيداً عن تصورهم لقاهريهم ، فهم سيفشلون فى تمييز أنفسهم كأفراد مضطهدين أو منتمين إلى طبقة مضطهده ، فإذا أرادوا الإصلاح الزراعى فليس من أجل أن يصبحوا أحراراً بل من أجل أن يصبحوا ملاكا أو بتعبير أدق من أجل أن يصبحوا رؤساء على غيرهم ، إذ من النادر أن تجد فلاحاً يرقى إلى مرتبة الاشراف على زملائه ولا يصبح طاغية بأكثر مما كان عليه صاحب الأرض نفسه ، فطبيعة القهر الذى عاناه الفلاحون تفرض عليهم مثل هذا الواقع ، وطبيعة القهر هى التى تفرض على الفلاح أن يكون مقتنعاً بقدرته على ممارسة الرئاسة حتى يمارس القسوة بمثل ما كان يمارسها صاحب العمل ، وهذا ما يؤكد القول بأنه من خلال مرحلة النضال فإن المقهورين يرون من نماذج القاهرين تجسيداً لرجولتهم الضائعة ، وحتى الثورات التى تستهدف تحرير المقهورين ، فإنها تقع فى نفس المأزق حين يحاول المقهورون المسهمون فيها أن يخضعوها لتصوراتهم أو يمتلكوها كإنجاز خاص بهم ، فؤلا المقهورون يظلون دائما أسرى لأشباح قاهريهم السابقين (٧٩) .

ويعزز نمط التنشئة فى مؤسسات التربية فى الوطن العربى اتجاه التسلط ، ففى الأسرة المصرية وخاصة فى الأوساط الشعبية نجد هذا النمط أبوياً يجعل للأب كل السلطة ويؤكد خضوع الصغير للأكبر سنا والأنثى للذكر ، ويعتمد أسلوب التخويف والتخجيل ، ويلقن القروى فى الأردن – مثلا – منذ الطفولة على إظهار أقصى ما يمكن من احترام وتبجيل للكبار والاصغاء إليهم باعتباره موئل الحكمة والرأى السديد ، الأمر الذى يعرقل نمو قواه الإبداعية ويحجم قدرته على تكوين آراء مستقلة (٨٠) .

ويرى أكثر من دارس أن التنشئة فى العائلية فى المغرب مصدر مهم للثقافة السياسية هناك ، تلك التى تتضمن عناصر الإحساس العميق بالشك لدى الساسة بوجه عام، وبالتالى اعتبار الكذب والمراوغة والتآمر قواعد مبررة للعبة السياسية ، واتخاذ الخلافات طابعاً شخصياً والنظر إلى السلطة على أنها أداة إرغام وقهر وفقدان الثقة فيها .

وفيما يتعلق بالمدرسة ، تكاد تخلو الكتب المدرسة من كل ما يلزم لتنشئة إنسان ديمقراطى ، إذ تبعاً لدراسة قامت على تحليل مضمون كتب التاريخ والتربية الوطنية فى مصر وسوريا والأردن ولبنان ، اتضح تركيزها الشديد على دور " الحكومة " مرادفة للسلطة التنفيذية " باعتبارها مصدر القرارات فى كل ما يتعلق بحياة الأفراد ، بينما لا تتناول دور المواطن إلا لماما وبشكل عارض . و تشير إلى الحكم المحلى والأحزاب السياسية باعتبارها منحة من الحاكم وليست حقاً للمواطن ، وتتحدث عن الحكومة والدولة كشئ واحد ، مع التأكيد على طابعها الأبوى (٨١) .

فعلى سبيل المثال يقول كاتب التربية السورية " ... أنت فى كل ساعة من ساعات حياتك تشعر أنك تنعم بما تقدمه لك الدولة ، فالخبز تشرف عليه الدولة ، واللحم الصحى تشرف عليه الدولة ، والشارع الذى تقطنه شقته الدولة ، والمدرسة التى تتعلم بها أقامتها الدولة " . وتبرز الكتب دور الفرد ، حيث تعرض للتاريخ على أنه حركة أشخاص وليس جماعات ، فأسماء الحكام والقادة وردت ٣٧١ مرة فى كتاب التاريخ الابتدائى للبنان و ٥٧٩ مرة فى تاريخ السادس الابتدائى للأردن مقابل ٤ مرات للجماهير (٨٢) .

وإذا كان هذا بعض من كل ، فقد كان لابد أن يحفز القوى المختلفة ، الرسمى منها والشعبى إلى التحرك لتجاوز مثل هذه الأوضاع سعياً نحو ما هو أفضل ، وفى سبيل هذا رأينا تدفقاً ملحوظاً فى الكتابات والمؤتمرات والقرارات التى تجتهد لربط العالم العربى بنبض العصر .

وهكذا وجدنا أنفسنا نقرأ ، منذ عدة عقود ، عن العالم المتغير الذى تعيش وستعيش فيه أجيال لاحقة ، وأكثر ما قرأناه فى هذا الباب اتجاهات عامة وأوصاف شائعة : التقدم العلمى والتكنولوجى ، زيادة سيطرة الإنسان على البيئة والطبيعة ، نمو الحرية والديمقراطية والعدالة الاجتماعية ، تفجر المعلومات ، تطور وسائل الاتصال والمواصلات، إزدياد فرص التعاون الإقليمى والدولى ، التحرك على طريق الرخاء والرفاهية .. إلى غير ذلك . ومن خلال هذه الاتجاهات العامة والأوصاف الشائعة بدا العام

وكأنه كلّ حضارى واحد تتقاسم مجتمعاته جميعاً – أو على الأقل ينتظر بعضها نصيبه فى قسمة هذه الاتجاهات والأوصاف (٨٣) .

وقد انفعل كثير من التربويين العرب ، وأقرانهم من أبناء الدول النامية الأخرى ، بهذا الأسلوب فى تصوير العالم المتغير ومشكلاته ، وشرعوا يعالجون المضمون التربوى لهذا التغير وهذه المشكلات مستعينين بما يسبقهم إليه رجال التربية فى الغرب (والشرق) ، ثم اتخذوا من هذا المضمون معينا أو مرجعاً لهم فى تقديم " وصفاتهم العلاجية " للتربية ، وملاءمتها للمجتمع الذى يوجدون فيه .

ولا شك أن هذه الرؤية " العامة " للعالم المتغير وللمغزى التربوى لاتجاهاته ومشكلاته مفيدة لكل مشتغل بالتربية فى العالم مادام مجتمعه يتغير أو هو يسعى إلى التغير غير أنها تصرفنا عن ظاهرة – أو حقيقة – لا تقل عن التغير – بالنسبة لنا إن لم تزد عليه– أهمية وخطورة ، وهى المفارقات فى درجة هذا التغير ومحصلته إلى الحد الذى جعل عالم اليوم عالمين بينهما فجوة واسعة ، وهما : العالم المتقدم والعالم النامى : الأول يملك معظم ثروة البشر وموارده وعلمه وتكنولوجيته ومعلوماته واتصاله ، والثانى يعانى ندرة هذا كله أو صعوبة ملكيته والسيطرة عليه . وداخل كل عالم من هذين العالمين توجد مجموعة من العوالم بحسب التفاوتات فى الغنى و الفقر فيهما (٨٤) .

وفى ضوء ما تقدم ، يبدو أن القضية الرئيسية التى تواجهها الدول العربية ، والدول النامية عامة ، ليست ، فى الأصل والأساس – العيش فى عالم متغير أو معايشته ، وليست فى تهيئة أبنائها لمواجهة هذا التغير وقبوله والتكيف معه ، وإنما هى فى النضال – بالتعاون فيما بينها بعضها مع بعض – لامتلاك أو تحرير قدراتها الذاتية على التغير بالكثافة والسرعة فى الاتجاهات المرجوة وللحصول على قسط أكبر من الثروة والسيطرة على الموارد والعلم والكنولوجيا والمعلومات والإتصال التى تستطيع بها تنمية هذه القدرة بالفعل .

والقارئ لبعض الوثائق العربية الرسمية سوف يجد حضوراً واضحاً للديمقراطية ، فى الوقت الذى تغيب فيه عن واقع التعليم العربى ، إنها آفة شهيرة فى مجتمعاتنا العربية ، ففى المؤتمر الإقلمى الرابع لوزراء التربية والمسئولين عن التخطيط الاقتصادى فى الدول العربية (أبو ظبى ٧ – ١٤ / ١١ / ١٩٧٧) نجد تنبها إلى أن هدف تعميم التعليم الابتدائى الذى أكدت عليه الدول العربية فى المؤتمر الثالث الذى انعقد فى مراكش سنة

١٩٧٠ لن يتحقق عام ١٩٨٠ كما أملوا " لذلك كان لابد من بدل جهود فائقة لإتاحة التعليم للجميع مع النهوض بتوعيته سواء فى إطار التعليم النظامى أو فى إطار التعليم غير النظامى" .

وكذلك نص التقرير الختامى للمؤتمر الثالث على " وقد اختارت الدول العربية صراحة وبلا لبس طريق ديمقراطية التعليم بما ينطوى عليه من تكافؤ فرص الالتحاق به والنجاح فيه ، وبالانتفاع منه وتنويع الأشكال التى يتخذها وانفتاحه على المجتمع والحياة من حوله وإضفاء روح جديدة على محتواه وطرائقه و تنظيماته قوامها المبادرة والتفكير الحر والالتزام بالقيم العربية الأصلية والقدرة على المشاركة الإيجابية فى حياة المجتمع"(٨٥).

وأما المؤتمر الرابع فقد أكد على عدة توجهات من بينها (٨٦) :

- مرونة التعليم النظامى ، تنظيماً ومحتوى ، وانفتاحه على المجتمع والحياة وبخاصة مواقع العمل المتقدمة .
- النظر إلى التعليم نظرة أوسع من مجرد التعليم النظامى ، وتوجيه قدر كاف من الاهتمام إلى ألوان التعليم غير النظامى والعمل على رفع مستواها والتفاعل والتكامل بينها وبين مراحل التعليم النظامى وأنواعه من أجل مصلحة كل منها .
- التأكيد على ديمقراطية التعليم ، ليس فقط من حيث توفير فرصة لكل مواطن ، وإنما كذلك وأهم من ذلك من حيث إسهامه الفعال بتنظيماته ومحتواه فى بناء الشخصية الديمقراطية ، والتزام إدارته بالمشاركة الشعبية .

وقد أعد مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى البلاد العربية وثيقة عمل رئيسية قدمت لاجتماع كبار المسئولين عن التربية والتعليم فى هذه الدول بعمان / الأردن فى الفترة من ٢٢ – ٢٦ / ٦ / ١٩٨٧ ، وكان عنوان الوثيقة " تجديد التربية وتحقيق ديمقراطية التعليم فى الدول العربية " ، وفى رصدها لاتجاه ديمقراطية التعليم فى الدول العربية ذكرت(٨٧) :

" اتبعت عدة نهوج لمعالجة المشكلات المتعلقة بتحقيق ديمقراطية التعليم حسب الظروف الاجتماعية والاقتصادية والتربوية للبلدان المعنية . وفى عام ١٩٨٠ ، كانت ست عشرة دولة قد سنت قوانين للتعليم الإلزامى ، وامتدت فترة التعليم الإلزامى فى ست دول على الأقل لتغطى فئة العمر ٦ – ١٤ ، وهو الهدف الذى ينبغى أن يتحقق فى عام ١٩٩٠.

وفى منظور التعليم الابتدائى ، كانت زيادة قبول الأطفال ممن يبلغون من العمر ست سنوات الهدف الرئيسى فى كثير من الدول ، وكان توفير التعليم الابتدائى للأطفال الأقل حظاً ، لاسيما فى المناطق النائية والريفية وفى الجيوب الفقيرة فى المناطق النائية والريفية وفى الجيوب الفقيرة فى المناطق المحيطة بالمدن ، مجال تجارب فى دولتين أو ثلاث .

وبينما تركز سياسات التربية فى الدول العربية جميعاً على تعميم التعليم الابتدائى بوصفه عنصراً أساسياً فى التنمية الاجتماعية ، فإنها أيضا تهتم بالحملات الوطنية لمحو أمية الكبار (فئة العمر ١٥ سنة وأكثر) ، ويبدو أن تنسيق الاستراتيجيات الرامية إلى التحقيق الفعلى لأهداف هذه السياسة ، يحظى بالأولوية فى رسم مسار العمل المقبل للتنمية التربوية والاجتماعية فى العالم العربى ... " .

ديمقراطية التعليم فى مصر :

وعلى صفحات جريدة المؤيد كتب المفكر العربى عبد الرحم الكواكبى سلسلة مقالات شكلت قوام ذلك الكتاب الخطير الذى صدر باسم " طبائع الاستبداد " ليقدم لنا صورة لمواطن عربى جاء إلى مصر هربا من مناخ شاع فيه الاستبداد تحت مظلة حكم عثمانى يرفع الراية الإسلامية ، ليلوذ ببلد كان يسلخ من الدولة الإسلامية ليعيش تحت مظلة استعمار غربى بريطانى ، فيجد الرجل أمامه حرية تعبير ، وما أتيحت له هذه الفرصة إلا لأن القوة الإنجليزية كان يهمها الفت فى عضد الدولة العثمانية ، وقدمت الدولة العثمانية الأسباب التى أعانت هذه القوة بكل أسف .

تجلى وعى الكواكبى بأهمية الشروط المجتمعية الديمقراطية التى تمكن للتربية السوية ، ومن هنا يجئ قوله " أن التربية الصحيحة غير مقصودة ولا مقدورة فى ظلال الاستبداد ، إلا ما قد يكون بالتخويف من شر الظالمين ، لاستدامة الظلم ، وهذا النوع يستلزم انخلاع القلوب لا تزكية النفوس ، وقد أجمع علماء السياسة والأخلاق والتربية على أن الاقناع خير من الترغيب فضلاً عن الترهيب " (٨٨) . ومن ثم يصح الاعتقاد " بأن التربية الصحيحة والاستبداد عاملين متعاكسين فى النتائج ، فكل ما تنميه التربية مع ضعفها يهدمه الاستبداد بقوته " (٨٩) .

وإذا كان هذا يعنى أن المدرسة تتحول فى ظل الاستبداد إلى أداة قهر ، إلا أنها يمكن أن تكون طريقاً أساسياً للتحرر ، ومن هنا يجئ قول الكواكبى : " إن الوسيلة الوحيدة

الفعالة لقطع دابر الاستبداد هى ترقى الأمة فى الإدراك والإحساس ، وهذا لا يتأتى إلا بالتعليم وبالتحميس " (٩٠) .

ولقد تمحور جهد الكواكبى الرئيسى حول التربية لتوفير شرط الوعى الذى هو المقدمة الأساسية للتغيير والتخلص من الاستبداد ، وذلك انطلاقاً من أن الإنسان فى سعيه لتقويض مجتمع القهر ، وبناء مجتمع الحرية ، تحكمه جملة التصورات والمفاهيم والأفكار التى تشكل عقله وتكون نظرته للأمور ، كما تحكمه مجموعة القيم والمعايير التى توجه سلوكه ، وتحدد له مسارات الحركة ، فضلا عما تقوم به عواطفه وميوله وانفعالاته من شحن طاقات العمل بالحيوية والحرارة أو بالسكون والبرودة ، وهذا وذاك جوهر عمل التربية أو ما نسميه بصناعة الإنسان .

وإذا كانت فترة ثورة يولية حتى أوائل السبعينات كانت ترى " الإشتراكية " هى سبيل الديمقراطية ، ومن أجل ذلك رفعت الكثير من القيود التى كانت تحول بين أبناء الفقراء وبين التعليم ، إلا انها هيمنت على الفكر وعلى التعليم إلى الدرجة التى حولت التعليم أحيانا إلى عمليات " تلقين " سياسى ، فضلا عما سعت إليه من اختراق لصفوف الطلاب والأساتذة ، واحتواء للتنظيمات الطلابية .

وإذا كانت الفترة منذ السبعينيات حتى الآن تسير فى طريق ما يسمى "بالخصخصة" ، فقد كان أحمد لطفى السيد منذ أوائل القرن يدعو إلى " ليبرالية " التعليم وهو مفهوم أكثر إحاطة وشمولاً ، فالخصخصة يغلب عليها جانب " التمويل " ، أما الليبرالية فهى اتجاه شامل لا يقتصر على الجانب الاقتصادى وحده ، بل يمتد ليشمل الإدارة والتنظيم والفكر .

ومظهر الليبرالية فى آراء لطفى السيد التعليمية نجده واضحاً فى تأكيده على الحاجة إلى ألا تتولى الدولة كل مسئوليات التعليم ، وأنه بقدر ما يترك ذلك للسلطات المحلية للجماعات والهيئات والأفراد ، كلما كان ذلك أدعى إلى حسن سيره وتحقيق أهداف الناس منه . وإذا كان البعض قد عبر عن مخاوفه من أنه إذا أسلمت الدولة مقاليد الأمور فى التعليم إلى السلطات المحلية ، فسوف ينخفض مستوى التعليم ولا تقدم خدماته بمستوى يكفل حسن سير العمل التعليمى وينجرف فى تيار الأهواء ،و الأغراض الشخصية لأعضاء هذه المجالس المحلية ، فإن لطفى السيد يرد على ذلك بلفت النظر إلى ما كانت تقوم به بعض الجمعيات بالفعل فى نشر التعليم كالجمعية الخيرية الإسلامية وجمعية العروة

الوثقى ، وجمعية الأعمال المبرورة ، وجمعية التوفيق القبطية وجمعية المساعى المشكورة، فقد كانت معظم مدارس هذه الجمعيات على مستوى راق مما شد إليها جمهوراً كبيراً من الأهالى . إنه لمن العبث – فيما يرى – الاحتجاج بما قد يرتكبه الأهالى من أخطاء فى القيام بأمر التعليم ، فإن كل مبتدئ يتخبط حتما فى العمل الذى يبتدئ فيه ويرتكب غلطات تكون نتيجتها تعليمه طرق النجاح وتمرينه على وضع شئ فى موضعه الصحيح ، وإذا انتظرنا بالأمة عشرات السنين ، فلن تزيد شيئاً مادامت بعيدة عن الأعمال التى تظهر الكفاءة [٩١] .

وتعتبر " المناهج " الدراسية هى " قلب " العملية التعليمية مما يكشف عن مدى توافر الديمقراطية فى التعليم ، وفى دراسة تمت فى الثمانينات ، أكدت الباحثة [٩٢] إن الأهداف القائمة لجميع المناهج الدراسية قد تمت صياغتها على نحو يظهر مفهوم الديمقراطية أو بعض أبعاده ، ولكن الشئ الملاحظ أن نصوص تلك الأهداف ليست هى كل شئ ، فالأمر يحتاج إلى ما هو أكثر من ذلك ، فالمحتوى والطرق والوسائل والنشاط والتقويم كلها عناصر ومكونات يفترض فيها تكامل لتحقيق كل تلك الأهداف معرفياً ووجدانياً وسلوكياً ، ومن هنا جاءت الفجوة بين النصوص المكتوبة وسلوك المواطن بكل ما يعكسه من مفاهيم واتجاهات وقيم ، فالأمر يحتاج إلى ترجمة هذه الأهداف إلى محتوى علمى يتناوله المعلم بطرق معينة تظهر فيها السلوكيات الديمقراطية وتعكس النواحى الوجدانية المرتبطة بها . كما أن الأمر يحتاج إلى وسائل معينة وأنشطة وطرق تقويم يدرك الفرد من خلال تعامله معها أبعاد الروح الديمقراطية . وعلى ذلك فإذا كانت الأهداف توجه المناهج ، فلابد من إعادة النظر فى نوعية المعلم وما يستخدمه من طرق ووسائل وأنشطة وغير ذلك من مكونات المنهج الدراسى بحيث يستطيع الأبناء أن يعيشوا مناخاً ديمقراطياً حقيقياً يمكنهم من إدراك مفهوم الديمقراطية بمختلف أبعاده ، وعندئذ يكونوا على بداية الطريق لتعلم السلوك الديمقراطى معرفيا وسلوكيا .

كذلك فإن فكرة المنهج الواحد السائدة حتى الآن هى فكرة متاقضة مع جوهر الديمقراطية ، فهى لا تعنى بظاهرة الفروق الفردية بين الأفراد ، وهى لا تعنى أيضا بتباين الثقافات والمفاهيم والاتجاهات والقيم والعادات والتقاليد ، وكذلك التنوع فى ألوان البيئات من حيث نوعية الأنشطة البشرية والعمليات الإنتاجية ، وهذا يفرض تنوعاً واختلافاً بين المناهج الدراسية والتى يجب أن تعكس فى جانب منها هذه الفروق وتلك الأختلافات .

وإذا كانت المدرسة المصرية – مثلها مثل غيرها من المدارس – تعرف المنهج بأبعاده المعروفة المعلنة ، إلا أن هناك الآن ما يمكن تسميته " بالمنهج الخفى " ، فإذا كان المنهج المعلن يتسم بالقصدية فى الهدف تجعل منه اتفاقاً مبدئياً قابلاً للتنفيذ بين بعض الناس الذين أعدوا للتدريس وآخرين أعدوا كيما يتعلمون [٩٣] ، فإن المنهج الخفى يتسم بالتناقض بين ما يقصد تعليمه بشكل ظاهر ومعترف به من ناحية ، وبين ما يتعلمه التلاميذ بالفعل ولا يكون مقصوداً من ناحية أخرى .

ومن حيث نتائج التعلم فإن المدرسة لا تقف عند حدود تعليم طلابها الأنساق المعرفية المعروفة من دراسات اجتماعية ولغوية وعلمية ورياضية ، فهى تقوم بجوانب كثيرة فى عملية الضبط الاجتماعى ، تلك الوظيفة التى لا يصرح بأنها وظيفة أساسية للمدرسة بجانب وظيفتها العقلية ، فمدرستنا تعلم التلاميذ كيف يفشلون فى التطلع إلى مستويات معينة فى المعيشة ، وهى تعلمهم الطاعة للسلطة ، والحرص على الشكليات . إنها تغرس فى الآباء والأمهات أن المدرسة هى طريق النجاة والخلاص بما يجعلهم يعقدون النية على صعود أبنائهم درجات أعلى فى التعليم ، وفى ضوء هذا الوهم يدخل التلاميذ حلبة السباق وقفز الحواجز ، ثم فى النهاية لا يستطيعون الوصول إلى أحلامهم لعدم قدرتهم على المنافسة مع أبناء الطبقات الأعلى والذين يتحيز لهم التعليم بشكل لا يخطئ فى ملاحظته أحد [٩٤] .

وكان من أسئلة باحث [٩٥] لطلاب عدد من المدارس الثانوية المصرية عن عدم السماح لهم بالتحدث في الأمور السياسية ، كيف يفسرونه ؟ وكانت الأسباب من وجهة نظرهم هي :

– الخوف : مثل الخوف من المدرسين ، أو خوف الناظر ، الخوف مما يترتب على هذا السماح ، الخوف من الرقابة السياسية ، الخوف من المعتقلات ، خوف الإدارة من حدوث شغب .

- عدم توافر الحرية في إبداء الرأي في الأمور السياسية في المدرسة .
- لا نعيش في ديمقراطية – تجنب المشاكل .
- عدم تضييع الوقت في الأمور السياسية والالتفات إلى ما هو أهم ، وهو الدراسة .
- عدم وجود ثقافة سياسية لدي الطلاب أو عدم فهمها .
- تجنباً للعقاب والفصل من المدرسة .

- ليس للسياسة آية منفعة .

وتشكل نسبة الإناث إلى الذكور في مراحل التعليم المختلفة مظهراً عن مظاهر ديمقراطية التعليم ، والحق أن القوانين لا تفرق بين الاثنين ، لكن الظروف المجتمعية التي تحيط بالإناث ، وان كانت تتحسن شيئاً فشيئاً إلا انها – كما تشير الاحصاءات – مازالت تعطى الذكور الأولوية والخظوة في التعليم العربى .

فنسبة الإناث في التعليم الابتدائي كانت في العام ٨٦ / ١٩٨٧ (٤٣,٨٪) إذا بها تصبح ٩ر٤٤٪ في العام ١٩-١٩٩٢ بدرجة تحسن بطيئة للغاية (٩٦) .

وفي التعليم الثانوي نجد هذه النسبة في العام ٨٦ / ١٩٨٧ تصل إلى٤٠,٣٪ ، ثم تتحسن لتبلغ ٤٣,٦٪ في العام ١٩٩٠/٩٠ (٩٧) .

أما في التعليم الجامعي فنجد أن هذه النسبة تصل إلى ٣٣,٣٪ في العام ١٩٨٧/٨٦، وفي العام ١٩٩٢/٩١ تبلغ٣٥,٤ ٪ (٩٨) .

وهكذا تقل نسبة الإناث إلى الذكور كلما صعدنا في مراحل التعليم .

وإذا ألقينا نظرة على واقع (الرأي المعارض) في نظامنا التعليمي فسوف نجد من أبرز العيوب التي تسيطر علينا كمربين في المدرسة والجامعة هو تصورنا عن الشاب المثالي فهو ذلك الشخص الذي يبدى اهتماماً بالدراسة وتفرغاً لها وتقبلاً لما فيها ، وهو أيضاً الذي يحترم المسافة بيه وبين أساتذته ، ويبدي الطاعة لتوجيهاتهم والامتنان لهم ، وهو كذلك الشخص المهذب الذي لا يتسبب في مشكلات مع الآخرين وبخاصة مع رفاقه من الطلبة ، وهو أخيراً الشخص الذي يحافظ على المدرسة ومرافقها . وتستطيع المدرسة أن تتساهل في موضوع التفوق المدرسي على أساس أن ذلك ليس في مقدور بعض الطلاب على الأقل ، لكنها لا تميل إلى التساهل في المواصفات الأخرى للشاب المثالي . وهذا التصور المثالي عن الشخصية ، مضى عهده ولا يتناسب مع عالمنا المعاصر حيث تسعى التربية الآن إلى إقرار نموذج آخر للشخصية ، هو ذلك الإنسان الذي يمتلك المبادأة ، القادر على أن يفكر بنفسه لخيره ولخير مجتمعه ، القادر على المواجهة الايجابية لمشكلات الحياة المتغيرة من حوله ، والذي فهم مغزى التقدم ، على أنه وثبات حضارية نحو مزيد من العلم والمعرفة والعلم وليس الجمود والسكون لمراقبة الآخرين (٩٩) .

ولعل هذا ما دفع بالدكتور وجيه الصاوي أن يكتب فيما يشبه الصراخ مشيراً إلى أن كومنيوس *Comenius* ، هو أحد مفكري التربية في القرن السابع عشر ذكر أنه إذا

كانت مهمة المدرسة الابتدائية هى تزويد التلاميذ بالمعلومات والمعارف وتحفيظه إياها ، فإن مهمة المدرسة الثانوية تدريبه على التفكير والثقة والإبداع والابتكار ، ومهمة الجامعة تدريبه على البت في الأمور واتخاذ القرارات وإصدار الأحكام ، فإن كان هذا هو رأي مفكر تربوي في القرن السابع عشر فلابد من أواخر القرن العشرين أن تكون مهمة الجامعة قد تجاوزت مجرد الحفظ والاسترجاع ومجرد الفهم ، وقد وصلت على الأقل إلى مرتبة النقد والتحليل والربط والتطبيق والإبداع والكشف والاختراع واحداث التغيير المهم والمطلوب (١٠٠) .

وأخيراً فمن القضايا التي تعتبر كذلك مظهراً من مظاهر ديمقراطية التعليم الجامعي هي قضية (استقلالية الجامعة) ، وهي تمثل أملاً غالباً وأمنية عزيزة في مصر التي عرفت بداية التعليم الجامعي الحديث في أوائل القرن ١٩٠٠ حيث بدأت مستقلة ، فإذا بنا نكاد نطوى صفحات القرن العشرين ، وهي تفقدالعديد من المظاهر الاستقلالية .

واستقلالية الجامعة المنشودة تعني أن تكون للجامعة أو الكلية سيطرة في جوانب ثلاثة ، أكاديمية – إدارية – مالية .

أما الاستقلال الآكاديمي فيعنى سيطرة الجامعة وحريتها في اختيار نظمها وبرامجها التعليمية ، فالجامعة أفضل المطلعين على محتوي التعليم بها ، وهي أيضاً في أفضل المواقع التي تتيح لها تقرير الأجزاء التي يجب أن يحتويها المنهج وكيفية تدريس هذا المنهج . علاوة على ذلك يجب على الجامعة أن تقرر من يكون أكثر كفاية من الطلاب لكي يدخل المدرسة الجامعية ، وهي تحدد ذلك عن طريق أساليب القبول ومحدداتها المختلفة ، كما أن لها اليد العليا في تقرير المستوىالعلمي الذي يستحق عنده الطالب شهادة التخرج ، ولايتوقف الأمر على الطلاب ، بل يمتد ليشمل هيئات التدريس الجامعية ، فالجامعة وحدها هي القادرة على تقرير صلاحية شخص من آخر للتدريس بها والانتساب إلى صفوف هيئات تدريسها (١٠١) .

ويشير الاستقلال الإداري إلى تولى رجال الجامعة إدارة جامعتهم بما يخدم أهدافهم الأكاديمية وبما يصون حريتهم الأكاديمية ، ويحتاج كل من الاستقلال الأكاديمي والإداري إلى استقلال مالي يحميه من تدخل القوي الخارجية .

الهوامش

١ - طارق الخضيرى : مفاهيم فى الديمقراطية ، فى : المنظمة العربية لحقوق الإنسان: (الديمقراطية فى الوطن العربى ، المفاهيم والضمانات) ، دار المستقبل العربى ، القاهرة، ١٩٩٣ ، ص ٢٧ .

٢ - برهان غليون : منهج دراسة مستقبل الديمقراطية فى البلدان العربية ، مقدمة نظرية ، مجلة المستقبل العربى ، العدد (٢١٣) ، نوفمبر ١٩٩٦ ، ص ٣٩ .

٣ - محمد على محمد : أصول الاجتماع السياسى ، ص ٢٧١ .

٤ - عاصم أحمد عجيلة ومحمد رفعت عبد الوهاب : النظم السياسية ، مطبعة حسان ، القاهرة ، ١٩٨٥ ، ص ٣٧ .

٥ - أحمد صدقى الدجانى : تطور مفاهيم الديمقراطية فى الفكر العربى الحديث ، فى : سعد الدين إبراهيم وآخرون : (أزمة الديمقراطية فى الوطن العربى) ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ١٩٨٤ ، ص ١١٧ .

٦ - Lewis, B: Islam in History: Ideas, Men and Events in the middle East, London, Alcove Press, 1973, p. 282.

٧ - محمد فريد حجاب : أزمة الديمقراطية الغربية وتحدياتها فى العالم الثالث ، مجلة المستقبل العربى ، العدد (١٦٤) ، اكتوبر ١٩٩٢ ، ص ٧٨ .

٨ - المرجع السابق ، ص ٧٩ .

٩ - يوسف القرضاوى : فتاوى معاصرة ، دار الوفاء للنشر ، المنصورة ، ١٩٩٣ ، ج٢ ، ص ٦٣٦ .

١٠- الأنعام / ٧٥ .

١١- فتاوى معاصرة ، ج٢ ، ص ٦٣٧ .

* - عندما سادتها النظم الماركسية .

١٢- فتاوى معاصرة ، ص ٦٣٨ .

١٣- محمد الغزالى : أزمة الشورى ، دار الشرق الأوسط ، القاهرة ، ١٩٩٠ ، ص ٦٩ .

١٤- فهمى هويدى : الإسلام والديمقراطية ، مجلة المستقبل العربى ، العدد (١٦٦) ، ديسمبر ١٩٩٢ ، ص ١١ .

١٥- توفيق الشاوى : فقه الشورى ، دار الوفاء ، المنصورة ، ١٩٩٤ ، ص ٨ .

١٦- محمد سليم العوا : فى النظام السياسى للدولة الإسلامية ، ص ١٩٨ .

١٧- كمال المنوفى : الثقافة السياسية للفلاحين المصريين ، ص ٦١ .

١٨- المرجع السابق ، ص ٦٢ .
١٩- المرجع السابق ، ص ٦٣ .
٢٠- طارق البشرى : الديمقراطية وثورة ٢٣ يولية ١٩٥٢ - ١٩٧٠ ، فـى : أزمـة الديمقارطيـة فى الوطن العربى ، ص ٥٩١ .
٢١- المرجع السابيق ، ص ٥٩٣ .
٢٢- علـى الديـن هـلال وآخـرون : تجربـة الديمقراطيـة فـى مصـر ١٩٧٠ - ١٩٨١ ، المركـز العربى للبحث والنشر ، القاهرة ، ١٩٨٢ ، ص ١١ .
٢٣- المرجع السابق ، ص ١٢ .
٢٤- المرجع السابق ، ص ١٦ .
٢٥- المرجع السابق . ص ١٨ .
٢٦- خالد محى الدين : مستقبل الديمقراطية فى مصر ، سلسلة كتاب الأهالى (١) مارس ١٩٨٤، ص ٩٨ .
٢٧ - على الدين هلال (محـرر) : التطـور الديمقراطـى فـى مصـر ، قضايـا ومناقشـات ، مكتبـة نهضة الشرق ، القاهرة ، ١٩٨٦ ، ص ١٣٣ .
٢٨- المرجع السابق ، ص ١٣٤ .
٢٩- المرجع السابق ، ص ١٣٥ .
٣٠- نهاد سـالم : معـالم وآليـات الأنظمـة الشـمولية السـائدة فـى الوطـن العربـى ، فـى " المنظمـة العربية لحقوق الإنسان : آفاق الديمقارطية فى الوطن العربى فى ضوء المتغيرات الدوليـة . دار المستقبل العربى ، القاهرة ، ١٩٩١ ، ص ٦٧ .
٣١- هشام شرابى : النظام الأبوى وإشكالية تخلف المجتمـع العربـى ، نقلـه إلـى العربيـة محمـود شريح ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ١٩٩٢ ، ص ١٤ .
٣٢- ثنـاء فـؤاد عبـد اللـه : خصوصيـة طـرح الديمقراطيـة فـى الواقـع العربـى ، مجلـة المسـتقبل العربى، العدد (١٨٧) سبتمبر ١٩٩٤ ، ص ١١ .
٣٣- هشام شرابى ، ص ٢٢ .
٣٤- عادل حسين : المحددات التاريخية والاجتماعية للديمقراطية ، مجلة المستقبل العربى ، العدد (٧٦) ، سبتمبر ١٩٨٤ ، ص ١٨ .
٣٥- مصطفـى الفيلالـى : الديمقراطيـة وتجربـة الحـزب الواحـد فـى الوطـن العربـى (اعتبـارات نظرية) ، مجلة المستقبل العربى ، العدد (٦٤) ، يونية ١٩٨٤ ، ص ١٥٥ .
٣٦- أحمد ثابت : التعددية السياسية فى الوطن العربى ، مجلة المستقبل العربـى ، العـدد (١٥٥)، يناير ١٩٩٢ ، ص ١٥ .

٣٧- المرجع السابق ، ص ١٧ .
٣٨- وحيد عبد المجيد : الديمقراطية فى الوطن العربى (ورقة خلفية) ، مجلة المستقبل العربى ، العدد (١٣٨) ، أغسط ١٩٩٠ ، ص ٨٨ .
٣٩- رعد عبودى بطرس : أزمة المشاركة السياسية فى الوطن العربى ، مجلة المستقبل العربى، العدد (٢٠٦) ، أبريل ١٩٩٦ ، ص ٢٧ .
٤٠- المرجع السابق ، ص ٢٨ .
٤١- إسماعيل صبرى عبد الله : الديمقراطية داخل الأحزاب الوطنية وفيما بينها ، مجلة المستقبل العربى العدد (٦٤) ، يونية ١٩٨٦ ، ص ١٦١ .
٤٢- صالح حسن سميع : أزمة الحرية السياسية فى الوطن العربى ، ص ٤٠٤ .
٤٣- المرجع السابق ، ص ٤٠٥ .
٤٤- محمد عابد الجابرى : إشكالية الديمقراطية والمجتمع المدنى فى الوطن العربى ، مجلة المستقبل العربى ، العدد (١٦٧) يناير ١٩٩٣ ، ص ١٢ .
٤٥- خالد الناصر : أزمة الديمقراطية فى الوطن العربى ، مجلة المستقبل العربى ، العدد (٥٥)، سبتمبر ١٩٨٣ . ص ٩٨ .
٤٦- المرجع السابق ، ص ٩٩ .
٤٧- محمد عابد الجابرى : المسألة الديمقراطية والأوضاع الراهنة فى الوطن العربى ، مجلة المستقبل العربى ،العدد (١٥٧) ، مارس ١٩٩٢ ، ص ١٢ .
٤٨- حسنين توفيق إبراهيم " ظاهرة العنف السياسى فى مصر ، دراسة كمية / تحليلية / مقارنة/ ١٩٥٢ - ١٩٨٧ فى : على الدين هلال (محرر) : النظام السياسى المصرى ، مرجع سابق، ص ٩١٨ .
٤٩- عبد الإله بلقزيز : العنف السياسى فى الوطن العربى ، مجلة المستقبل العربى ، العدد (٢٠٧) ، مايو ١٩٩٦ ، ص ٧٢ .
٥٠- حسنين توفيق إبراهيم : ظاهرة العنف السياسى فى النظم العربية ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ١٩٩٢ ، ص ٤٨ .
٥١- المرجع السابق ، ص ٤٩ .
٥٢- أحمد جلال عز الدين : الإرهاب والعنف السياسى ، سلسلة كتاب الحرية (العدد العاشر) ، دار الحرية ، القاهرة ، مارس ١٩٨٦ ، ص ٤٣ .
٥٣- المرجع السابق ، ص ٤٦ .
٥٤- المرجع السابق ، ص ٤٨ .

٥٥- محمد الغنام : الإرهاب فى الديمقراطيات الغربية ، مجلة السياسة الدولية ، الأهرام ، القاهرة، العدد (١٠٧) ، يناير ١٩٩٢ ، ص ٨٦ .
٥٦- عبد الإله بلقزيز : العنف السياسى ، ص ٧٣ .
٥٧- المرجع السابق ، ص ٧٦ .
٥٨- حسنين توفيق إبراهيم : ظاهرة العنف السياسى فى النظم العربية ، ص ١٤٧ .
٥٩- سيف الدين عبد الفتاح إسماعيل : حوار النخبةالمثقفة حول العنف والإرهاب ، مراجعة نقدية، فى الثقافة السياسية فى مصر ، م١ ، ص ٦٠٦ .
٦٠- المرجع السابق ، ص ٦٠٧ .
٦١- المرجع السابق ، ص ٦٠٩ .
٦٢- حسنين توفيق إبراهيم ظاهرة العنف السياسى فى مصر ، ص ٩٥٢ .
٦٣- جون ديوى : الديقراطية والتربية ، ترجمة متى عقراوى وزكريا ميخائيل ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ، ١٩٥٤ ، ص ٨٦ .
٦٤- المرجع السابق ، ص ٨٩ .
٦٥- محمد جواد رضا : أزمات الحقيقة والحرية فى التربية العربية المعاصرة ، ذات السلاسل ، الكويت ، ١٩٨٧ ، ص ٩ .
٦٦- المرجع السابق ، ص ١٠ .
٦٧- السيد الحسينى : علم الاجتماع السياسى ، ص ٩٥ .
٦٨- المرجع السابق ، ص ٩٦ .
٦٩- جميل إبراهيم : ديمقراطية التربية : أواقع هى أم وهم ؟ مجلة الفكر العربى ، معهد الإنماء العربى للعلوم الإنسانية ، بيروت ، العدد (٢٤) ، ديسمبر ١٩٨١ ، ص ٩٩ .
٧٠- المرجع السابق ، ص ١٠٠ .
٧١- Bowles, S & Gintis, H: Schooling in Capitalist America : Educational Reform and Contradictions of Economic life, New York and London : Routledge and Kegan Paul, 1979, pp. 9-11.
٧٢- جميل إبراهيم : نظرة نقدية للثقافة المدرسية ، مجلة الفكر العربى ، العدد (٢٤) ، ص٦٠.
٧٣- ادجارفور وآخرون ، تعلم لتكون ، ترجمة حنفى بن عيسى ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر ، ١٩٧٦ ، ص ١٢٨ .
٧٤- المرجع السابق ، ١٢٩ .
٧٥- فيليب كومز : أزمة العالم فى التعليم من منظور الثمانينات ، ترجمة محمد خيرى حربى وآخرون ، الرياض ، ١٩٨٧ ، ص ٢٧٦ .

٧٦- عبد السميع سيد أحمد : علم الاجتماع التربوى ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، ١٩٩٣ ، ص ٨٠ .
٧٧- المرجع السابق ، ص ٨١ .
٧٨- باولوفرير : تعليم المقهورين ، ترجمة يوسف نور عوض ، دار القلم ، بيروت ، ١٩٨٠ ، ص ٢٨ .
٧٩- المرجع السابق ، ص ٢٩ .
٨٠- كمال المنوفى : الثقافة السياسية وأزمة الديمقراطية فى الوطن العربى ، مجلة المستقبل العربى ، العدد (٨٠) ، اكتوبر ١٩٨٥ ، ص ٧٦ .
٨١- المرجع السابق ، ص ٧٧ .
٨٢- نادية حسن سالم : التنشئة السياسية للطفل المصرى ، المستقبل العربى ، ص ٦٢ .
٨٣- محمد أحمد الغنام : دور التربية فى صنع مستقبل الأمة العربية ، مجلة التربية الجديدة ، مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية ، فى البلاد العربية ، بيروت ، العدد (٢) ، مايو / أغسطس ١٩٨٣ ، ص ٢٢ .
٨٤- المرجع السابق ، ص ٢٣ .
٨٥- مجلة التربية الجديدة ، العدد (٢١) سبتمبر / ديسمبر ١٩٨٠ ، ص ٢٩ .
٨٦- المرجع السابق ، ص ٥١ .
٨٧- مجلة التربية الجديدة ، العددان ٤٠ - ٤١ ، يناير / أغسطس ١٩٨٧ ، ص ٢٧ .
٨٨- عبد الرحمن الكواكبى : طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد ، ضمن الأعمال الكاملة لعبد الرحمن الكواكبى ، تقيق محمد عمارة ، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر ، القاهرة ، ١٩٧٠ ، ص ٤٠٧ .
٨٩- المرجع السابق ، ص ٣٩٨ .
٩٠- المرجع السابق ، ص ٤٣٥ .
٩١- سعيد إسماعيل على : الاتجاه الليبرالى فى الفكر التربوى عند أحمد لطفى السيد ، الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٨٥ ، م١٠ ، ص ١٨.
٩٢- فارعة حسن محمد : الديمقراطية ومناهد التعليم فى مصر ، فى : يوسف صلاح الدين قطب وآخرون : الديمقراطية والتعليم فى مصر ، دار الفكر المعاصر ، القاهرة ، ١٩٨٦ ، ص ٢٣٩ .
٩٣- فكرى شحاته أحمد : إشكالية المنهج الخفى ، مجلة دراسات تربوية ، عالم الكتب ، القاهرة، ج١٠ ، ١٩٨٨ ، ص ٦٨ .

٩٤- المرجع السابق ، ص ٦٨ .
٩٥- طلعت عبد الحميد : صناعة القهر ، دراسة فى التعليم والضبط الاجتماعى ، دار سينا ، القاهرة ، ١٩٩٠ ، ص ٧٨ .
٩٦- مهنى غنيم ، وهادية أبو كليلة : تعليم المحرومين وحرمان المتعلمين ، فى عالم الكتب ، سلسلة قضايا تربوية ، ١٢ ، القاهرة ، ١٩٩٤ ، ص ١٢٤ .
٩٧- المرجع السابق ، ص ١٢٦ .
٩٨- المرجع السابق ، ص ١٢٨ .
٩٩- مصطفى عبد القادر عبد الله : بعض المسئوليات التربوية فى تكوين الرأى المعارض الناضج فى المجتمع المصرى ، الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس ، دار الثقافة ، القاهرة ، م٩ ، ١٩٨٥ ، ص ٢٠٢ .
١٠٠- محمد وجيه الصاوى : المعلم الجامعى : واجباته وحقوقه فى ظل الديمقراطية ، فى المرجع السابق ، ص ١٧٩ .
١٠١- ضياء الدين زاهر : الجامعة والسلطة ، فى الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس من ١٠، ص ٥٢ .

الفصل الثامن

حقوق الإنسان وحق التعليم

" الإنسان " هو موضوع العمل التربوى ...

وعندما نقول " الإنسان " فإنما نعنى إنسانا ذا إرادة تمارس فاعلياتها حرة بغير قسر ولا قهر ... نعنى إنساناً له كرامته التى تجعل منه قيمة فى حد ذاته وغاية تصب كافة إجراءات وتنظيمات وجهود وأفكار الجماعة فى وعائه تكويناً له وتنشئة وتكريماً ، إنساناً له وعيه الذى لا ينتهكه التزييف ، إنساناً له " حرمته " التى لا تستباح من أجل نظام مستبد أو حاكم جهول أو أساليب إكراه غشوم !

هل نجد أنفسنا بحاجة حقا إلى بيان حقيقة العلاقة بين حقوق الإنسان والتعليم ؟ لا أظن ... إذ ما قيمة التعليم بالنسبة لإنسان منتهك الكرامة ، مستباح الحرمة مسلوب الإرادة مزيف الوعى ، أمامه عشرات العراقيل والقيود التى تحول بينه وبين الاستمتاع بما أباحه الله له من نعم الحياة ؟

سيجيب البعض بأن التعليم هنا يصبح واجباً عليه أن ينهض بدور معاكس لمثل هذه الأوضاع ، ونعود نحن للتساؤل : وهل هذا ممكن حقا أم أنه محض أحلام ؟ إن المجتمع الذى يشيع فيه القهر والاستلاب وانتهاك الكرامة الإنسانية واستباحة الحرمات وسلسلة الإرادة الفردية والجماعية سيتسق مع نفسه ويفلسف التعليم وينظمه ويوجهه كى يسير على نفس الطريق فيجئ التعليم فى هذه الحالة " كارثة " مجتمعية وإنسانية ...

إن مقولتنا الأساسية تتبنى على نفس المقولة الشهيرة التى تذهب إلى أن " العقل السليم فى الجسم السليم " ، كذلك فإن التعليم الإنسانى السليم لا يكون ، إلا فى البنية المجتمعية الإنسانية السليمة ..

المفهوم / النشأة / التطور :

أصبح مفهوم " حقوق الإنسان " من المفاهيم شائعة الاستخدام فى الدراسات السياسية الحديثة ، وفى الخطاب السياسى المعاصر بشكل عام ، وإن كانت بعض الكتابات

التـى اسـتخدمت هـذا المفهـوم لـم تهـتم بتأصيلـه ، بـل أصبـح لشـدة شـيوعه يسـتعمل بـدون تمحيص وكأنه لا مجال لمراجعته [١].

والمسـتقرئ للكتابـات التـى تنـاولت حقـوق الإنسـان يسـتطيع أن يلمـس كـم التبـاين واختلاف زوايا الرؤية بينها ، ففى حين يجد البعض أصولا عقلانية كما يستشـهد بمـا يـراه فى الفكر الإغريقى ، يجد بعـض آخـر جـذوره فـى الفكـر المسـيحى ، وهنـاك غـير هـؤلاء وهـؤلاء يـرون أن مصـدر حقـوق الإنسـان يكمـن فـى القيـم والقـانون الوضعـى والأعـراف والعادات الاجتماعية[٢].

وفى الوقت الذى تذكر فيه معظم الكتابات أن مضمون الحق هو أن للإنسان بحكم كونه إنسانا ، بغض النظر عن دينه ولونه وجنسه وكـل الفـوارق ، حـدا أدنـى مـن الحقـوق المكفولة ، ترى بعض الكتابات الأخرى أن مضمون الحق جماعى لا فردى [٣] .

ولو حاولنا أن نسبر أغوار الزمن تلمسا للأصول الأولـى لفكـرة حقـوق الإنسـان ، وبحثا عن نقطة الإنطلاق الفكرى فى هـذا المضمـار ، لوجدنـا أن ذلـك مرتبـط ببـدء تظـالم النـاس ، فحيثمـا يكـون هـذا التظـالم، يوجـد منطقيـا "ظـالم " و " مظلـوم " ، ويوجـد معهمـا إحساس هذا الأخير " بحق مهضوم " ، ولذلك قال البعض ، مثل إيمانويل كانط ، إننا نشـعر بالحق معنويا عندما لا يقر لنا به أحد ، فمن باب أولى أن نشعر بالحق عندما يعتدى عليه. ولما كان " الظلم من شيم النفوس " ، كانت نقطة البدء تلك التى بـدأ النـاس عندهـا يعيشـون معا فى حياة مشتركة ، ولما كان " الإنسان اجتماعيا بطبعه " – فلم يعش قط فى عزلـة عـن بنى جنسه – وجب القول كذلك بأن نقطة البدء المذكورة هى ذاتها نقطة بدء البشـرية علـى هذه الأرض ، وبذلك يكون إحساس الإنسان بحقوقه عند الاعتداء عليهـا (مشـفوعا بـالتفكير فيها أيـا كـان مسـتوى هـذا التفكير) ، صنـوا للحيـاة البشـرية ، شـاركها البـدء ، ويشـاركها البقاء[٤].

والربط بين الإحساس الشـعورى والتفكير أو التـبرير العقلـى مـيزة الإنسـان علـى سائر الحيوان ، فبغير العقل ، تقف الأحاسيس عند حدودهـا ، ولكـن بـالعقل يربـط الإنسـان بين المقدمات ونتائجها ، وبين الأسباب ومسبباتها ، وبذلك يتبـع العـاقل الإحسـاس بـالفكر ، بل أنه يتبعهما – عاجلا أو آجلا – بقدر ما مـن التخطيـط للمسـتقبل ، اسـتزادة مـن أسـباب السعادة والخير ، وتجنبا لموجبات الأذى والشر ، لذلك من مأثور القول أن الحق يفـترض المطالبة به ، وأن " مطالب الحاضر حقوق المستقبل " .

والحديث عن الأصول التاريخية لنضال الإنسان من أجل إقرار الحقوق الطبيعية للإنسان فى مجموعة القواعد الملزمة ، لابد وأن يرتد إلى حقب سحيقة فى تاريخ المجتمعات الإنسانية منذ فجر الجماعات البشرية ، مادام سعى الإنسان نحو التقدم والمعرفة والاكتشاف قد اقترن بسعيه نحو العدل والحرية . ويكفى أن نشير إل التفريق عند الفقهاء والمفكرين منذ العصور القديمة ، وخاصة عند الرومان الذين كانوا يفرقون دائماً بين النص القانونى ومبادئ العدل .

وحديث اليونان عن العدل كمرادف للفضيلة ، وتركيز مفكرى العصور الوسطى على التمييز بين قانون الإنسان والقانون الإلهى ، القانون الطبيعى والقانون الأزلى . وكذلك التمييز عند مفكرى المسيحية بين مدينة السماء ومدينة الأرض ، وكل هذا فى مجمله ، مجرد أفكار واجتهادات كانت تسعى إلى وضع معيار أعلى للعدل والحق ، يتوجب على القانون الوضعى الصادر عن السلطة العامة أن يحتذى به ويتمثل مبادئه ، وإلا كان هذا القانون ظالماً ، ، غير واجب الطاعة (٥) .

ومع ذلك ، فلابد من الاعتراف بأن هناك أمثلة متعددة ، ومظاهر كثيرة تشير فى مجموعها إلى أن الحضارات القديمة بنظرتها الطبيعية إلى الإنسانية فى تلك العصور ، قد أنكرت تلك الحقوق على غالبية أهلها من الأرقاء ، فلم يكن ممكنا فى مجتمع عبودى يعتمد على الرقيق فى الإنتاج ، ويبلغ التفاوت بين الطبقات أقصاه ، أن يسوى بن الحر والعبد والنبلاء والدهماء ، وأن يعترف بأن الفرد الذى يتمتع بالحرية والمساواة هو الإنسان الطبيعى ، وإنما كان المواطن أو الفرد الحر هو وحده صاحب هذه الحقوق وما عداه من الأجانب والرقيق ليسوا خليقين أن يعاملوا بعطف إنسانى . وهكذا رأينا أفلاطون يقرر أن الرق شئ معقول ومنطقى وحق ، وعرفنا فى بعض عهود روما القديمة نظام استرقاق المدين (٦) .

وقسم فقهاء الرومان الموجودات إلى " أشخاص " و " أشياء " ، فالأشخاص هم أصحاب الأهلية فى اكتساب الحقوق والتمتع بها . أما الأشياء فهى الرقيق والحيوانات المستأنسة التى لا تتمتع بالإرادة والعقل والتمييز وتدخل فى دائرة التعامل بأن تصبح محلاً للحق وللإلتزام (٧) .

والرجوع بتفكير الإنسان فى حقوقه ، وبتدبره وسائل الذود عنها إلى تلك الأعماق الأولى من التاريخ ، يعنى أن هذا الفكر من فعل الفطرة ، وأنه رد فعل طبيعى لأفعال

وأوضاع هى أيضا من طبيعة الأشياء فى كل مجتمع ، وإن كانت عدوانا على ما هو حق وعدل . ولذلك كانت فى جانب الفكر الخاص بحقوق الإنسان كل معطيات الضمير الإنسانى ، والقيم الخلقية ، والمثل العليا ، مما عرف على مر الزمان باسم " القانون الطبيعى "، وكانت الحرية " حقيقة ميتافيزيقية " جوهرها الطبيعى الدائم " الإنسان " . وبهذا المفهوم – الذى نراه فطريا – أخذت جانب الحرية والحقوق مختلف التعاليم السامية المتعاقبة المشبعة بالقيم والمثل العليا سواء أكانت تعاليم دينية أو علمانية . وكانت كل هذه العناصر (من أحاسيس وأفكار ومخططات وأديان وفلسفات ، مصابيح على الطريق ، كما كانت قوى دفع متعاقبة لمسيرة حقوق الإنسان عبر العصور . وكان من نتيجة ذلك التأصيل أيضا ، القول بحقوق الإنسان " الطبيعية " يستمدها هذا "الإنسان " من الطبيعة ذاتها – لا من تشريع من صنع البشر – ومن ثم تكون حقوقه وحرياته الأساسية أسبق من أى تنظيم سياسى ، وأقوى منه ، وأعلى قدراً ، وأشمل نطاقاً وأبقى عمراً [٨] .

وإذا كانت مدرسة " النفعية " قد اعترضت على مفهوم القانون الطبيعى باعتباره مفهوما غامضا وغير محدد ، وحاولت أن تقدم معياراً آخر للحكم على صلاحية المؤسسات والقواعد الوطنية وهو مدى نفعها للأفراد والمجتمع ، فإن هذا المعيار الجديد لم يلق بدوره قبولاً عاماً ، وذلك لصعوبة الإتفاق حول قياس المنفعة ، وباعتبار أن نفعية الحق قد لا تظهر دائماً بصورة فورية ومباشرة ، ومع ذلك بقى من هذه المدرسة أنها تقدم معياراً لتقييد سلطة الدولة من ناحية ، فلا ينبغى أن تمارس على نحو ضار بالمجتمع ، ولتقييد ممارسة الحقوق الفردية من ناحية أخرى ، إذا ما تعارضت مع نفع عام أو مصلحة عامة ، كما أصبحت هذه المدرسة تقدم أساساً نظرياً لامتداد دور الدولة إلى توفير الحقوق الاقتصادية والاجتماعية ، وهو كونها تحقق أكبر نفع لأكبر عدد من البشر [٩] .

وقد لقيت هذه المفاهيم نقداً شديداً منذ منتصف القرن التاسع عشر تصاعدت حدته وتعددت روافده فى النصف الثانى من القرن العشرين ، وجاءت أهم الانتقادات من الفكر الاشتراكى من ناحية ، ثم من كتاب العالم الثالث من ناحية أخرى ، فقد انتقد ماركس فى دراسته عن المسألة اليهودية مفهوم المجتمع (البورجوازى) عن حقوق الإنسان ، فهو مفهوم يتسم بالسلبية ، إذ يركز على ضع الحدود التى يتحرك داخلها الفرد والذى لا يرى فى الآخرين إلا قيداً على حريته ، ومن ناحية ثانية ، فالحرية التى يتحدث عنها المجتمع البورجوازى ليست فى نهاية المطاف إلا حرية التملك ، كما لا تعنى المساواة سوى أن يمنح القانون الأفراد نفس الفرص بالنسبة للتملك . إن حقوق الإنسان فى هذه الظروف هى

حقوق الفرد الأناني الذي لا يرغب في أي مشاركة مع الآخرين . وقد وسع الفكر الإشتراكي من هذا الفهم فبين ضرورة توفير الحقوق الاقتصادية والاجتماعية حتى يكون للحقوق السياسية والمدنية مغزى حقيقي بالنسبة للأفراد (١٠) .

لذلك وتحت ضغط التيارات الاشتراكية بصفة خاصة – تطورت حقوق الإنسان ، ولم يقف تطورها عند حد توكيد تلك الحقوق والحريات السلبية القديمة أو التقليدية الكلاسيكية ، وإنما تجاوزت ذلك إلى تكليف الدولة بالتدخل الإيجابي بصور متعددة سميت بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، وذلك على الرغم مما تستتبعه كفالة الدولة لهذه الحقوق من تدخلها في حرية الفرد وتحديدها بحدود لم تكن موجودة من قبل عندما كان واجب الدولة سلبياً فقط ، وكان لا يحملها أعباء إيجابية متعددة العصور قبل الأفراد .

وعليه يترتب على الحقوق الاجتماعية والاقتصادية الحديثة فرض تكاليف إيجابية على الدولة تمكنها من أن تكفل تمتع الناس بحرياتهم فعلاً لا قولا فقط (١١) .

وقد ذهبت إلى تقرير هذه الحقوق عدة دساتير في العصر الحديث وميثاق الأمم المتحدة والإعلان العالمي لحقوق الإنسان . كما قررتها بعض القوانين العادية في دول أخرى كانجلترا والولايات المتحدة الأمريكية . ومثال ذلك التطور ، قوانين الضمان الاجتماعي والتعليم المجاني ومشروعات التأمين الصحي ومستشفيات الموظفين المجانية والمساكن الشعبية وغير ذلك من المشروعات المماثلة .

وفي مقدمة هذه الحقوق المستحدثة نجد كذلك حق الفرد في أن يجد عملا (حق العمل) وفي تكوين النقابات ، والتمتع بالطمأنينة الاقتصادية ، والآجر العادل ، وتأمين حالات العجز والشيخوخة والحوادث . وكذلك حق الفرد في أن يمكن من فرص التعليم فيما بعد القدر المقرر من التعليم الإلزامي ، وحقه في أن ينعم بالعيش اللائق ، وفي أن يطمئن اجتماعياً ، بأن يؤمن ضد المخاطر الاجتماعية المختلفة كالحوادث والمرض والعجز والشخوخة وغيرها ، وحقه كذلك في أن يعمل في ظروف مشرفة ، وفي التمتع بالراحة وبأوقات الفراغ . وكذلك حماية الأسرة ، والمرأة ، وكفالة الوظيفة الاجتماعية لحق الملكية، والتنظيم الاقتصادي العام وتضامن الأمة أمام المحن القومية ، وتحقيق العدالة الاجتماعية في شئون الضرائب ، واستغلال الثروة العامة ، وتيسير التعاون والإدخار ، وتنظيم التأمين، وحق الإضراب وغير ذلك .

وتستهدف هذه الحقوق وأمثالها غاية سامية هى أكبر قدر مستطاع من العدالة الاجتماعية وتحسين حالة العمل والعمال والطبقات الفقيرة مما يجعل النظام الديمقراطى فى مأمن من التيارات الانقلابية والأفكار المتطرفة .

وإذا كان هذا فى نطاق " الفرد ، فذلك لأن الفرد بصفته العادية لم يكن يتحرك كثيراً خارج حدود دولته ، لذا كان من الطبيعى أن تنظم قواعد القانون الداخلى مركز وحدوده وواجباته ، ولكن هذا الفرد بات يتنقل بسرعة من دولة إلى دولة ، بل ومن قارة إلى قارة ، وأخذ بعض الأفراد يتركون أوطانهم ويعيشون فى أوطان أخرى ، كما أن العديد منهم صار يمارس نشاطاً اقتصادياً بين مجموعات من الدول ، وكذلك كون شراكات خاصة قوية تلعب دوراً هاما فى العلاقات الدولية ، وكل هذا يطرح بشدة قضية دخول الفرد فى المجتمع الدولى وضرورة العناية بتنظيم حقوقه وواجباته فى مجال المجتمع الدولى (١٢) .

كذلك فإنه من الملاحظ أنه إن كانت معاملة الفرد من المسائل المتروكة لدولته بشكل عام ، إلا أنه قد يكون من الملائم أن يتدخل المجتمع الدولى لصالح الفرد مناصراً للحرية التى قد تنتهك للفرد ، إن الفرد كما قاسى من التقدم العلمى الذى جعل الحكومات هيئات قوية تملك أسلحة لا تقاوم ومن ثم حسم الصراع بين السلطة وحريات الأفراد لصالح السلطة ، يجب أن يتمتع بحماية مجتمع أقوى من دولته يملك محاسبتها على ما تقدم عليه كثيراً من انتهاكات لحقوقه . إن نظرية الحقوق والحريات العامة صارت نظرية ثابتة ومحل إجماع من العالم بكل هيئاته ومنظماته ، أليس من المناسب أن تكون هناك مستويات دولية مناسبة تجعل التمتع بالحقوق والحريات للكافة فى ظل هذا الترابط الدولى القوى والذى لا يمكن أن يستمر إذا ما كانت هناك جماعات من البشر تعيش على هامش الحياة بينما الجماعات الأقل عدداً تقاسى من آلام زيادة الرفاهية (١٣) ؟

وفى ضوء هذا كان فرض الحماية الدولية لحقوق الفرد اعتقاداً يسود الفكر الدولى فى أعقاب الحرب العالمية الثانية خاصة ، ونشأت حركة عامة فى الفقه الدستورى والدولى بالعودة إلى مبادئ القانون الطبيعى والدعوى إلى إحياء مبادئ القانون الطبيعى والدعوة إلى إحياء مبادئ الحقوق ووجوب رعايتها إلى الحد الذى جعل منها أحد الأغراض الرئيسية للأمم المتحدة عندإنشاء ميثاقها فى ٢٦ / ٦ / ١٩٤٥ (١٤) ، ونص على وسائل ضمان تنفيذها وفض المنازعات التى تنشأ بسببها الأحكام العامة لمعاهدات الصلح المعقودة بباريس

فى ١٩٤٧/٢/١٠ مع كل من إيطاليا ورومانيا وبلغاريا والمجر وفنلندا ، ثم تتابعت آثار هذه الحركة كالآتى :

١ - صدور الإعلان العالمى لحقوق الإنسان عن الجمعية العامة للأمم المتحدة فى دورتها بباريس فى ١٠/١٢/ ١٩٤٨ شاملاً الحقوق السياسية والحقوق الاقتصادية وما يقابل هذه الحقوق على الدولة من التزامات ، مما جعل منه وثيقة تاريخية خطيرة الشأن فى مضمون الحقوق الواجبة الرعاية والضمان من قبل الأسرة الدولية .

٢ - صدور عدد من دساتير الوكالات المتخصصة التى تضمنت ديباجتها النص على تأكيد وضمان بعض الحقوق والحريات العامة التى تتفق وأغراضها ، كمظمة العمل الدولية (بعد تنقيح ميثاقها فى مؤتمر مونتريال فى ١٦ / ١٠ / ١٩٤٦ ، وتضمينه ميثاق فيلادلفيا لسنة ١٩٤٤) ، ومنظمة الأغذية والزراعة (١٩٤٥/١٠/١٦) ، ومنظمة الصحة العالمية (١٩٤٦/٧/٢٢) [١٥] .

٣ - تضمين مواثيق عدد من المنظمات الإقليمية النص على ضمان ورعاية حقوق الإنسان ، كما جاء بديباجة معاهدة حلف شمال الأطلنطى (١٩٤٩/٤/٤) ، وفى الإعلان الختامى لقرارات مؤتمر باندونج (٢٤/٤ ، ١٩٥٥) وديباجة ميثاق منظمة الوحدة الأفريقية (٢٥/ ١٩٦٣/٥) [١٦] .

وعندما صدر ميثاق الأمم المتحدة حظيت حقوق الإنسان بمكانة هامة فيه ، إذ جاء ذكرها فى الفقرة الثانية من ديباجة الميثاق أو مقدمته ، وهى [١٧] :

" نحن شعوب الأمم المتحدة ، لكى نؤكد إيماننا بحقوق الإنسان الأساسية ، وبكرامة الشخص ومقداره ، فى المساواة التامة فى الحقوق بين الناس ، رجالاً ونساءً ، بين الأمم كبيرها وصغيرها " . إن فاتحة الميثاق هى التمهيد لكل نبوءة ، وهى التى تكشف عن أغراض المنظمة واتجاهاتها ، وترينا المبادرة على النص على حقوق الإنسان الأساسية ، أن المنظمة المراد إنشاؤها تجعل الحرص على رعاية هذه الحقوق ركنا أساسيا فى بناء المنظمة.

ثم تبدأ بعد المقدمة مواد الميثاق وبنوده ، فنرى فى المادة الأولى ، فى الفقرتين الثانية والثالثة ، إن من أغراض الأمم المتحدة : أن تنمى روابط الصداقة بين الأمم على أساس من احترام المبدأ القائم على تساوى الحقوق ، وتقرير الشعوب لمصائرها ، وأن

تعمل على نشر التعاون الدولى فى حل المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والإنسانية ، كما تعمل على تنمية وتشجيع الرعاية والاحترام لحقوق الإنسان وللحريات الأساسية للجميع بدون تفرقة فى العنصر *Race* أو الجنس *Sex* أو اللغة أو الدين .

ثم ما لبثت الأمم المتحدة فى دورتها الرابعة بباريس أن أصدرت فى اليوم العاشر من ديسمبر سنة ١٩٤٨ ما أصبح معروفاً باسم الإعلان العالمى لحقوق الإنسان .

وعلى الرغم من اغتباط الناس وترحيبهم بالإعلان ، لم يفت المفكرين أن يذكروا أنه ليس إلا مجرد إعلان والإعلان نوع من القرارات الدولية التى توقعها الدول بسهولة لأنه ليس ملزماً لأحد ، ومن هنا بذلت جهود كبيرة حتى خرجت الأمم المتحدة فى ١٩٦٦/١٢/١٦ بميثاقين اختص كل منهما بفئة من فئات حقوق الإنسان ، هذان الميثاقين هما: الميثاق الدولى لحقوق الإنسان الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، والثانى هو الميثاق الدولى لحقوق الإنسان المدنية والسياسية. وهذان الميثاقين مبنيان على نفس المبادئ التى تضمنها إعلان حقوق الإنسان ، ولكنها أكثر تفصيلاً ، فإن كل ميثاق يراد له أن يصبح بمثابة عهد تقطعه على نفسها كل دول العالم ، ولذلك يجب أن تكون نصوصه صريحة جلية ، لا يتعب القانونيون فى تأويلها أو تخريجها . وبينما نرى الإعلان يتوخى الإيجاز ، ولا تكاد معظم بنوده أن تشتمل على أكثر من فقرة واحدة ، نرى الميثاقين يحللان المعانى والمبادئ التى تشتملها البنود بحيث يكون كل بند فى كثير من الأحيان مشتملاً على عدة فقرات [١٨].

وتقوم الإعلانات العالمية والمواثيق والعهود الدولية على ما تسميه المعيار المشترك للإنجاز فى مجال حقوق الإنسان ، أى ذلك الحد الأدنى الذى لا يجوز تجاوزه إلى ما هو أدنى منه ، لا فقط كمثل أعلى ينبغى الوصول إليه ، وإنما كحقيقة قائمة تشترك فى مجرد الاعتراف بها جميع الأمم والدول . على أن هذا المعيار المشترك يصطدم بواقع المجتمعات غير الغربية ، فالمجتمع الدولى يتكون من دول وشعوب تتباين بشدة مستويات إنجازها الاقتصادى والاجتماعى والثقافى ، وبالتالى قدراتها على الالتزام بالاستحقاقات *entitelments* المنصوص عليها فى هذه المواثيق والعهود . ومن هنا فإن أحد أوجه المثالية فى فكر حقوق الإنسان الذى انبثقت منه هذه المواثيق هو مطالبة دول تختلف مستويات قدراتها اختلافاً جذرياً على أداء نفس الاستحقاقات التى تترتب للأفراد فى مجتمعاتها . وتصل هذه المثالية إلى حد فقدان الاتصال بالواقع عند ما تطالب دولا لا تعرف الصناعة

أصلا إلا فى أشكالها شديدة البدائية بأن تضمن حق التكوين الحر للنقابات ، وهى تنظيمات اجتماعية – مهنية ترتبط على نحو عضوى بالتكوين الصناعى المتقدم [١٩] .

على أن القدرة على أداء الاستحقاقات المنصوص عليها فى العهود والمواثيق الدولية ليست هى أهم أوجه التعقيد الناشئ عن تعميم التجربة الغربية على صعيد عالمى ، ولا شك أن أهم هذه التعقيدات ما ينشأ عن اختلاف وتباين الفلسفات والرؤى العالمية والمركبات الأخلاقية – الثقافية التى تقام عليها التنظيمات الاجتماعية المختلفة على مختلف مستوياتها وفى شتى مجالاتها ، فالنظم الثقافية الكبرى فى العالم تختلف فى تقويم مكانة ووضع الفرد فى الجماعة أو المجتمع ، وفى تقدير مدى استقلالية الأسرة ، وقضية المساواة بين المرأة والرجل ، وفى تكييف حقوق مثل حرية الاعتقاد وغير ذلك من جوانب .

وتكشف دراسة مختلف الوثائق الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان عن مفهوم شامل ينطوى على ثلاث فئات من الحقوق ، يتفق كل منها مع جيل معين من حقوق الإنسان ساهمت أقسام متباينة من البشرية فى صياغته [٢٠] :

فالفئة الأولى هى الحقوق السياسية والمدنية وتتمثل فى حقوق الحياة والحرية والكرامة الشخصية البدنية والمعنوية وضمان المحاكمة العادلة وحرية العقيدة والتعبير والتنظيم المهنى والسياسى وانتخاب الحاكمين .. الخ .

والفئة الثانية هى الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية مثل حقوق العمل وفقا لأجر عادل ، والتعليم ، والعلاج ، والدخل المناسب ، .. الخ .

والفئة الثالثة هى ما يمكن تسميته بحقوق الشعوب أو الحقوق الجماعية ، مثل حقوق تقرير المصير والسلام والتنمية والبيئة ، فضلا عن استخدام اللغة الوطنية وصيانة الثقافة القومية ، ولا شك أن نطاق الاهتمام الدولى بقضايا حقوق الإنسان واسع ، ولكنه غير كاف لوقف الانتهاكات الواسعة لحقوق الإنسان ، وإن كان لا يخلو من قيمة معنوية .

ولعل أبرز دليل على اتساع نطاق هذا الاهتمام تعدد المنظمات الدولية وأجهزتها المعنية بهذه الحقوق ، على الصعيدين الدولى والأقليمى ، وميل عدد من الدول الكبرى والصغرى إلى الاسترشاد بمعايير حقوق الإنسان لتوجيه سياستها الخارجية فى حالات هامشية ، أو لطرح أنظمتها فى صورة طيبة أمام الرأى العام العالمى ، ففى نطاق الأمم المتحدة ، تناقش قضايا حقوق الإنسان ، واللجنة المكونة بموجب بروتوكول وعهد الحقوق

المدنية والسياسية ، واللجنة التى كونها المجلس الاقتصادى والاجتماعى لمتابعة احترام عهد الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، فضلا عن تعرض فروع الأمم المتحدة الأخرى ومنظماتها المتخصصة وخصوصاً كل من منظمات العمل الدولية والأغذية والزراعة واليونسكو لهذه الحقوق كل فى مجال تخصصه (٢١) .

ومما يزيد مهمة المجتمع الدولى إلحاحاً فى إطار تحقيق حقوق الإنسان ، أن التطور المذهل لوسائل الاتصال والإعلام جعل العالم أجمع يقف بصورة يومية شاهداً إما على حرية ممارسة حقوق الإنسان وحمايتها أو على إنتهاكها وإهدارها . وما من يوم يمر إلا ويحمل لنا أنباء الحرب أو المجاعة أو الاعتقالات التعسفية أو حالات التعذيب أو عمليات الاغتصاب أو قتل السكان أو طردهم أو نقلهم أو التطهير العرقى . ما من يوم إلا ويحدثنا عن النيل من أبسط الحريات الأساسية ، وما من يوم إلا ويذكرنا بالعنصرية وآثامها ، وبالتعصب وتجاوزاته ، وبالتخلف وسلبياته (٢٢) .

ومن هنا ألح (غالى) على متطلبات ثلاثة (٢٣) :

أولا – العالمية ، فمن الثابت أن حقوق الإنسان نتاج تاريخى ، وبهذه الصفة ينبغى أن تكون مواكبة للتاريخ وأن تتطور بتطوره ، وأن تعكس لدى مختلف الشعوب والأمم صورة تجد نفسها فيها ، غير أنه لابد من الحفاظ على هذه المعادلة القائمة بين هذه الحقوق والتطور التاريخى ما يشكل صميم جوهرها ، ونعنى بذلك عالميتها .

ثانيا – الضمانات ، إذ نرى كل يوم إلى أى مدى يمكن أن تفقد الأمم المتحدة مصداقيتها إذا ظلت التصريحات والعهود والمواثيق والاتفاقيات والمعاهدات التى توضع لحماية هذه الحوق مقتصرة على المستوى النظرى أو إذا ما كانت هدفاً لإنتهاكات دائمة ، وباختصار إذا لم تخضع لآليات وإجراءات فعالة لضمانها وحمايتها وإقرارها .

ثالثا – التحول الديمقراطى ، فالديمقراطية داخل الدول وداخل مجتمع الدول هى وحدها الضامن الحقيقى لحقوق الإنسان ، فبفضل الديمقراطية ، تتوافق حقوق الفرد وحقوق الجماعة ، وحقوق الشعوب ، وبفضل الديمقراطية ، تتوافق حقوق الدول وحقوق مجتمع الدول .

حقوق الإنسان فى الوطن العربى :

تحيط بالوطن العربى مجموعة من العراقيل والمعوقات التى تحول بين الإنسان العربى وبين الحصول على حقوقه الأساسية ، ولعل فى مقدمة هذه العراقيل والمعوقات :

١ - افتقاد الديمقراطية [٢٤] ، فاستعراض أوضاع الحكم فى أقطار وطننا العربى يرينا ما يفتقده هذا القطر أو ذاك من أوضاع ومؤسسات ، وهى من متطلبات قيام النظام الديمقراطى ، وما فى أساليب الحكم فى أقطار عربية من أمور تبتعد بها عن أن تكون ديمقراطية ، أو تتعارض ومفاهيم الديمقراطية ، فبعض الأقطار العربية ليس لها دستور للحكم ، دائم أو مؤقت ، وليس فيها مجلس للنواب منتخب ، ولا حتى معين ، ولا أحزاب سياسية ، ونقابات عمالية أو مهنية ، ولا مؤسسات شعبية ،ولا صحافة حرة ، وقد نجد بديلاً عن ذلك فى قطر أو آخر ، حكم الحزب الواحد أو الحكم الفردى والحكم المطلق . وفى ظل هذه الأوضاع كيف يمكن تصور مساهمة الشعب فى الحكم ، أو فى إدارة الشئون العامة ، حتى إبداء الرأى فيها والتعبير عن نفسه فى شئون حياته ومستقبله؟ وبعض الأقطار العربية لها دستور للحكم ، ولكن صدور دستور لقطر ما لا يعنى أن الحكم فى تلك الدولة أصبح ديمقراطيا ، فإن العبرة فى أحكام الدستور والمبادئ التى يقوم عليها والمؤسسات التى يقيمها ، حتى إذا كان ذلك سليما ، تبقى العبرة فى تطبيق الدستور تطبيقاً أميناً . وتاريخ أقطارنا العربية منذ نهاية الحرب العالمية الأولى إلى اليوم ، يرينا كيف أفرغت دساتير من مضامينها ، وكيف زورت انتخابات نيابية أو أجريت استفتاءات مزيفة وصدرت قوانين تهدر حقوق الشعب وحقوق الإنسان وحرياته الأساسية المقررة له فى الدستور .

٢ - الأوضاع الاقتصادية [٢٥] ، وهنا نجد أقطاراً ما تزال تعانى من بقايا الأوضاع والعلاقات المتخلفة عن النظام الاقطاعى الذى كان متبعاً فى الماضى ، ونجد بعض الأقطار الأخرى الأكثر تطوراً ، ما تزال تتبع فى أنظمتها الاقتصادية سياسة الاقتصاد الحر على مستويات متدرجة ، ونجد فى بعض الأقطار ملامح رأسمالية الدولة تحت شعار الاشتراكية . والملاحظ بوجه عام أن حصيلة الأوضاع الاقتصادية كانت أقلية تملك وأغلبية فقيرة وطبقة وسطى ضعيفة .

٣ - الأمية : وكان من آثار بقاء البلاد العربية مئات وعشرات السنين تحت الحكم الأجنبي قبل أن تنال استقلالها ، وإهمال الدول التي حكمتها كل مصلحة من مصالح الشعوب التي حكموها بقاء الأغلبية في كل قطر عربي تعاني من الأمية والجهل . وعلى الرغم من المساعي التي بذلتها الأقطار العبية بعد الاستقلال في مكافحة الأمية وتعليم الكبار ، وتبذلها جامعة الدول العربية - عن طريق جهازها المتخصص - في هذا الشأن ، مازالت نسبة الأميين من مجموع السكان في كل قطر عربي عالية (٢٦) .

٤ - الانقلابات العسكرية : فقد شهد عدد من الأقطار العربية انقلابات أتت بعسكريين إلى سلطة الحكم ، ويعقب الانقلاب العسكري عادة تعطيل المجالس النيابية وإعلان الأحكام العرفية ، وحل الأحزاب السياسية ، وفرض الرقابة على الصحف وتوقيف عدد من الساسة - يقل أو يكثر - ممن عملوا في ظل الحكم السابق ، وصدور قرارات العزل السياسي وحجز الأموال . وتكوين الجماعة التي تقوم بانقلاب عسكري تفرض عليهم عزلة نابعة ليس فقط من تكوينهم العسكري ، إنما أيضا من انفرادهم بالقيام بالانقلاب وتحملهم لمخاطره وأعبائه وحدهم دون مشاركة من الجماهير أو من أي من القواعد والأحزاب السياسية الأخرى . وطبيعة تكوين قادة الأنظمة الجديدة قد رفعت كثيراً من هؤلاء القادة إلى عدم إدراك الأهمية القصوى للعمل السياسي بين الجماهير (٢٧) .

٥ - الأحكام العرفية : فإعلان الأحكام العرفية أو حالة الطوارئ قد توقف العمل بأحكام معينة من الدستور ، وقد يعطل أو يلغي مؤسسات دستورية ، ومنظمات مهمة لحياة الناس الاعتيادية ، وهذا الإعلان ينتزع من الناس حقوقاً وحريات كانت لهم في الظروف الاعتيادية ، من ذلك مثلا ، فرض القيود على حرية الأشخاص في الانتقال والمرور والتجوال والسفر إلى خارج القطر والعودة إليه . وقد يتعرض الأشخاص للاعتقال والتفتيش ، وكذلك تفتيش الأماكن ، وإخلاء بعض الجهات وعزلها ومنع السفر منها وإليها وتعطيل الأحزاب أو حلها ، وتقييد حرية عقد الاجتماعات أو منعها ، وتعطيل الصحف أو إلغائها وفرض الرقابة على النشر ومراقبة البريد ووسائل الاتصال الأخرى ، وغير ذلك من إجراءات تمس مسيرة الحياة الاعتيادية (٢٨) .

وإن عديداً من الأنظمة العربية أصبحت لا تكتفى بما لديها من " ترسانة " للقوانين المصادرة لحقوق الإنسان ، بل تلجأ صراحة وجهاراً إلى انتهاك الحقوق الأساسية لمواطنيها ومصادرة حرياتهم الأساسية والاعتداء عليها دون تقيد بشرع أو قانون أو استناء إلى شرعية شكلية مزعومة . ولا شك أن محاولة عرض صور الانتهاك الفعلية لحقوق الإنسان العربى من جانب عديد من الأنظمة العربية هى محاولة تنوء بها صفحات هذا الجزء ، ونفيض فى الحديث عن هذه الانتهاكات وترصد تفصيلاتها تقارير المنظمات المعنية بحقوق الإنسان ، كالمنظمة العربية لحقوق الإنسان ، واللجان والجمعيات القطرية المهتمة بحقوق الإنسان ، وتقارير منظمة العفو الدولية ، وتقارير لجنة حقوق الإنسان التابعة لمنظمة الأمم المتحدة ، والتقارير والبيانات الصادرة عن لجنةالحريات العامة وسيادة القانون وحقوق الإنسان فى العالم العربى المتفرعة من اتحاد المحامين العرب [٢٩] .

على أنه يمكن الإشارة إلى أهم أنواع الانتهاكات الفعلية لحقوق الإنسان العربى تلك التى جرى عرف أنظمة عربية على ممارستها :

١ - ظاهرة التعذيب والتصفيات الجسدية للمعارضين السياسيين ، وتحفل تقارير المنظمات المدنية بحقوق الإنسان فى الوطن العربى برصد حالات التعذيب فى أنحاء الوطن العربى ، وإذا كانت بلدان عربية قد شهدت إدانة للتعذيب بحكم قضائى وإحالة المتهمين بممارسته إلى المحاكمة ، فإن هذه بادرة تستحق التقدير ، إلا أن التقاير تشير إلى ما هو أخطر من ذلك ، إن التعذيب استمر يمارس على قدم وساق ضد المعارضين السياسيين .

وتشير أنباء أحيانا إلى أن القتل السياسى أصبح أسلوباً معتمداً لدى عدد من الأنظمة العربية ، فضلاً عن حوادث الخطف والاختفاء للمعارضين السياسيين[٣٠]:

٢ - القبض التعسفى والاعتقال دون محاكمة ، وهى ظاهرة مستشرية فى البلاد العربية مع تفاوت فى الدرجة من بلد إلى بلد ، وتصل تقديرات المنظمات المعنية بحقوق الإنسان إلى وجود آلاف من السجناء السياسيين فى بلدان عربية كثيرة . وتزداد خطورة الموقف إذا علمنا الحالة المزرية المنافية لكل كرامة إنسانية التى توجد عليها السجون فى عالمنا العربى ، فهى لا تتنافى فحسب مع القواعد الدولية للحد

الأدنى للسجون ولكنها لا تصلح لأية حياة آدمية يحترم فيها شرف الإنسان وكرامته .

٣ - استخدام القوة والعنف فى مصادرة حق الجماهير فى الإضراب والتظاهر [٣١] . وبدلا من أن تلجأ الأنظمة الحاكمة إلى معالجة الأسباب الحقيقية لمظاهر الانتفاضات الشعبية بالقضاء على الظلم الاجتماعى واحترام حريات المواطنين ، تأخذ بالبديل المعادى للديمقراطية وحقوق الإنسان عن طريق الاعتقال والفصل من العمل وتلفيق التهم والقهر بالقوة المسلحة والتصفية الجسدية فى كثير من الأحيان.

٤ - الاعتداء على حقوق العمل والتنقل ، وتأخذ ظاهرة الطرد الجماعى للعمال مظهراً فى غاية الخطورة فى عدد من الدول العربية التى تأخذ بنظام اقتصادى يرتبط بعلاقات التبعية بالنظم الرأسمالية العالمية ، إذ من الطبيعى والمتوقع أن تتعرض المشروعات الاقتصادية فى هذه الدول لمظاهر الإضطراب الاقتصادى الملازمة للمشروع الرأسمالى ، ومنها إغلاق المشروع وطرد العمال دون أن يكون للعمال العرب الضمانات القانونية التى توفرها النظم القانونية الرأسمالية فى مثل هذه الحالات .

ويدخل فى الاعتداء على حق المواطن العربى فى التنقل أوامر المنع من السفر ، فضلا عن سحب جواز السفر وحرمان المواطن من العودة إلى وطنه أو تعويضه عند العودة لكل صور الجور والعسف ، أقلها الاعتداء وتقييد الحرية ، الأمر الذى يؤدى إلى ظهور ظاهرة اللاجئين العرب .

٥ - تزييف إرادة الجماهير والتزوير الفاضح لنتائج الانتخابات والاستفتاءات ، ومصادرة حق الجماهير فى تنظيم نفسها [٣٢] .

ومن المهم للغاية بالنظر إلى خطورة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية ، أن نتطرق إلى مسألة العلاقة بين التنمية وحقوق الإنسان ، ولا سيما ما يعرف بالتنمية المعجلة ، والسؤال الذى يطرح نفسه هو : هل هناك تناقض بين تحقيق التنمية وبين التمتع بحقوق الإنسان ؟ ولآية فترة يمكن أن يمتد هذا التناقض إن وجد ؟ وإلى أى حد يمكن قبول مبدأ التضحية باليوم من أجل الغد أوالتضحية بالجيل القائم من أجل الأجيال القادمة [٣٣] ؟

وهناك ثلاث أفكار فى هذا المجال :

١ - التضحية بجز أساسى من الدخل القومى وذلك بتوجيهه نحوالاستثمار ، بدلا من الاستهلاك من أجل تحقيق أهداف عملية التنمية المعجلة . والتناقض هنا واضح للغاية ، فبدلا من تحقيق أهداف التنمية الاجتماعية والثقافية ، ومن زيادة بالاستهلاك الخاص والعام ، تتوجه الموارد نحو تحقيق الأهداف الاقتصادية ، فيجرى تأجيل الأولى بأمل تحقيق الأهداف الاقتصادية التى تؤدى مفعولها على الأولى بعد أمر غير محدد .

٢ - التضحية بمبدأ العدالة الاجتماعية فى توزيع الدخل من أجل التنمية الاقتصادية المعجلة ، ويتم ذلك عن طريق اتباع سياسة اقتصادية تتيح تركز الثروة لدى فئة اجتماعية معينة ، وعلى حساب الفئات الأخرى وذلك من منطلق أن تركز الثروة يؤدى إلى الاستثمار الخاص الذى يقود بالتالى إلى زيادة وتأثر التنمية على الأمد القصير ، وظهور فوائدها العامة فى مرحلة لاحقة (٣٤) .

٣ - استخدام شعار التنمية كوسيلة لسلب الحقوق المدنية والسياسية ، وذلك من منطلق أن ضمان استمرار التنمية يستوجب توافر مناخ ما يسمى بالاستقرار السياسى ويستغل هذا الشعار والنموذج لمصادرة حقوق العمال فى التنظيم والإضراب ، ويستخدم كذلك لمصادرة الحريات المدنية السياسية فى تنظيم الجمعيات ، والإضراب وإبداء الرأى فى الصحف والاجتماع وغير ذلك من حقوق أساسية ، وغالبا ما تلجأ الدول المعنية فى هذا المجال إلى تشكيل تنظيماتها الرسمية الخاصة بإدعاء تمثيل مصالح الجماهير كوسيلة لمنع تنظيمات شرعية واستخدامها كوسيلة للإعلام الخارجى الكاذب .

وقد فشلت النماذج التى عبرت عن هذه الاتجاهات فى التنمية التى استهدفتها وأعلنت عن مبادئها ، إذ أن مسألة التنمية وحقوق الإنسان هى بالنهاية مسألة متكاملة ومتداخلة ومتبادلة التفاعل عبر جميع المراحل الزمنية ، وفى جميع الأحوال ، هى لا يمكن أن تقبل مهما تعددت الذرائع (٣٥) .

إن هذه الحقيقة تبرز لنا مدى التناقض بين حقوق الإنسان والتخلف ، ويشير "غالى" إلى هذه القضية فى الميدان الخاص بالثقافة " (٣٦) :

تنص المادة (٢٧) من الإعلان العالمى على أن لكل شخص الحق فى الإسهام فى حرية الحياة الثقافية للجماعة والاستمتاع بالفنون والاشتراك فى التقدم العلمى وفى جنى

الثمار المترتبة عليه ولكن من البديهى أن حق الفرد فى الثقافة يفترض لكى يوجد ، شرطين مسبقين : فهو حق يفترض أولا أن يبلغ الفرد المستوى من المعيشة يمكنه من ضمان صحته ورفاهية له ولأسرته وخاصة بالنسبة للغذا والكساء والسكن والرعاية ، عملا بما تنص عليه المادة (٢٥) من الإعلان العالمى لحقوق الإنسان . ومن البديهى إذا لم يتوصل لهذا المستوى نتيجة لمعاناته من سوء التغذية أو من المجاعة أو لحرمانه من السكن اللائق أو من إمكانية تلقى الرعاية الطبية فى أدنى صورها ، ستنعدم لديه الرغبة فى الحياة الثقافية لجماعته ، بل وستنعدم إمكانية هذه المساهمة نفسها ، فلا يمكن - عندئذ - أن تطرح بالنسبة لهذا الفرد مسألة استمتاعه بالفنون أو لآداب ، ومن باب أولى مسألة إسهامه فى التقدم العلمى .

ثم ، وفى المحل الثانى يفترض وجودالحقوق الثقافية أن الحق فى التعليم - كما تنص عليه المادة (٢٦) من الإعلان العالمى لحقوق الإنسان - قد انتقل إلى حيز التطبيق العملى ، فلاوجود لحق الثقافة من الناحية الفعلية دون توافر الحد الأدنى من التعليم . والفرد الذى لا يعرف القراءة ولا الكتابة ، والذى لم ينل القسط الأدنى من التعليم مفصول تماماً عن الثقافة الحقيقية . وليس من شك أن لهذه الملاحظة أهميتها إذا علمنا أن جمهرة كبرى من العرب ما تزال راسفة فى أغلال الأمية .

وترتيباً على ما تقدم يتضح لنا كيف يتعدل مضمون الحقوق الثقافية تبعاً لاستيفاء هذين الشرطين السابقين وهما : " الحق فى المستوى المعيشى الكافى " ، و " الحق فى التعليم " .

ومن الناحية الرسمية العربية ، فقد ظهرت جهود على طريق الاهتمام بحقوق الإنسان العربى ....

الحق أن ميثاق جامعة الدول العربية لم يتضمن أى نص حول هذه القضية . وإذا كان البعض قد يعزو ذلك إلى أن الميثاق قد أبرم قبل صدور الإعلان العالمى لحقوق الإنسان بثلاث سنوات ، إلا أن سلوك الجامعة العربية فيما بعد جاء منسجماً تماماً مع ما غاب عن ميثاقها ليؤكد أن الأمر لم يكن مجرد مصادفة تاريخية ، خاصة وأن ميثاق الأمم المتحدة الذى أبرم بعد ميثاق الجامعة العربية بثلاثة شهور فقط ، نص على عدد من المبادئ الأساسية لحقوق الإنسان ، فضلا عن أن ميثاق عصبة الأمم (١٩١٩) قد أشار إلى حقوق الإنسان [٣٧] .

وكانت الخطوة الأولى متمثلة فى قرار مجلس الجامعة فى ١٩٦٦/٩/١٢ بتشكيل لجنة خاصة فى الأمانة العامة لدراسة موضوع المساهمة فى الاحتفال بعام ١٩٦٨ عاماً دولياً لحقوق الإنسان طبقاً لقرار الجمعية العامة للأمم المتحدة بتاريخ ١٩٦٣/١٢/١٢ . وقد أعقب هذا القرار قرار آخر من مجلس الجامعة بتاريخ ١٩٦٧/٣/١٨ بتشكيل لجنة توجيهية لحقوق الإنسان (بجانب اللجنة الخاصة فى الأمانة العامة) تضم ممثلين عن دول الجامعة لمتابعة وتنفيذ برنامج الاحتفال بالعام الدولى لحقوق الإنسان . ولما كانت الجمعية للأمم المتحدة قد أصدرت قرارها فى ١٩٧٦/٣/٢٣ بدعوة الدول الأعضاء إلى دراسة موضوع إنشاء لجان إقليمية لحقوق الإنسان ، فقد أوصت اللجنتان العربيتان المشكلتان بالاستجابة إلى هذه الدعوة ، على أن تتم فى إطار المنظمات الحكومية والإقليمية [٣٨] . وأخذا بهذه التوصية أصدر مجلس الجامعة قراره فى ١٩٦٨/٩/٣ بإنشاء لجنة إقليمية عربية دائمة لحقوق الإنسان ، وهى كسائر اللجان الدائمة فى الجامعة تماثلها من حيث التشكيل وطريقة العمل . وطبقا لخطة العمل التى وضعتها هذه اللجنة ، فهى تختص بكل الأمور التى تتعلق بحقوق الإنسان على الصعيدين العربى والعالمى ، وعلى الأخص : العمل على حماية حقوق الإنسان العربى ، وتنمية وغرس الوعى بحقوق الإنسان لدى الشعب العربى .

وبغض النظر عن مدى أهمية المؤتمرات التى دعت هذه اللجنة إلى عقدها أو دورها فى المحافل الدولية وأنشطتها التى تتعلق بحوق الإنسان ، فإن الملاحظ أن القضايا الخاصة بإنتهاكات إسرائيل لحقوق الإنسان فى الأراضى المحتلة هى التى استغرقت الجزء الأكبر من نشاطها ، فى حين أن هذا النشاط لم يشمل حقوق الإنسان فى الدول العربية نفهسا [٣٩] .

وقد ارتبطت فكرة إصدار ميثاق عربى لحقوق الإنسان بثلاث مبادرات جاءت من خارج الجامعة [٤٠] :

١ - ففى سنة ١٩٧٠ قدمت جمعية حقنق الإنسان بالعراق اقتراحاً للجنة جامعة الدول العربية فاستجابت له ، وشكلت لجنة خبراء لإعداده ، وصدر فى العام التالى باسم "إعلان حقوق المواطن فى الدول والبلاد العربية " . وعلى الرغم من أن مواد الإعلان (٣١ مادة) لم ترتب أى التزامات على الدول التى توافق عليه ، ومع أن المادة الأخيرة منه جاءت لتنسف كل ما تضمنه الإعلان من حقوق ، حيث تخول المادة رقم ٣١ الحكومات العربية حق التنصل من كل الحقوق التى تضمنها

الإعلان دو استثناء – أى بما فى ذلك الحق فـى الحيـاة الـذى نـص عليـه الإعـلان (أى المادة الثانيـة منـه) ، وذلـك فـى حـالات الطـوارئ العامـة ، التـى تركهـا دون تحديد ... على الرغم من كل ذلك فـإن تسـع دو ل عربيـة فقـط هـى التـى اهتمـت بإبداء الرأى فيه ، مما أدى إلى دفن المشروع ! .

٢ – أعلنت جامعة الدول العربيـة مشـروع ميثـاق عربـى لحقـوق الإنسـان فـى مـارس ١٩٨٣ بعد وقت طويل فى استجابة لندوة اتحاد الحقوقيين العرب التى عقدت فـى بغداد سنة ١٩٧٩ ، ومع ذلك لم يتخذ مجلس الجامعة قراراً بشأن الميثاق .

٣ – ثم وجه المعهد الدولى للعلوم الجنائيـة بإيطاليـا الدعـوة إلـى عـدد كبـير مـن رجـال الفكر والقانون فى تسع دول عربية إلى مؤتمر خاص عقد فى ديسمبر سنة ١٩٨٦ فى مدينة سيراكيوز حيث وضع كذلك ميثاق خـاص بحقـوق الإنسـان العربـى فـى ضوء المشاريع السابقة .

ولم يلق هذا المشروع آذانا صاغية لدى الجهات العربية الرسمية !

وفى المجال غير الرسمى ، برزت عدة منظمات قطرية لحقـوق الإنسـان ، وكذلـك شهد عام ١٩٨٣ ميلاد المنظمـة العربيـة لحقـوق الإنسـان ، وكـان عقـد اجتماعهـا التأسيسـى وإشهارها فى قبرص إعلانا غير مباشر عن حقيقة وضع حقوق الإنسان فى العالم العربى.

وتوضح وثائق ميلاد المنظمة أن الهدف من إنشائها هو [٤١] :

- الإستفادة من الطبيعة غير الحكومية للمنظمة ، لإعداد تقارير حول انتهاكات حقوق الإنسان فى الدول العربية وتقديمها للجنة حقـوق الإنسـان التابعـة للأمـم المتحـدة ، وذلـك بمقتضـى القـرار ١٥٠٣ لعـام ١٩٧٠ الصـادر عـن المجلـس الاقتصـادى والاجتماعى للأمم المتحدة الذى يمكن من التغلب على امتناع معظم الدول العربيـة عن الموافقة على العهود الدولية لحقوق الإنسان وامتناع العدد المحدود الذى وافـق عليها من الموافقة على البروتوكول الاختيارى .
- التغلب على جمود لجنة حقوق الإنسان بالجامعة العربية ودفعها لتنشيط عملها .
- تكوين رأى عام عربى مناصر لحقوق الإنسان وضاغط على الحكومات العربية ، ومساندة المواطن العربى فى مجابهة العبث بحقوقه .

- تنظيم حملة لاقناع الحكومات العربية بالتصديق على العهودالدولية والبروتوكول الاختيارى .
- العمل على إصدار إعلان عربى لحقوق الإنسان ،واتفاقية عربية لحقوق الإنسان ومحكمة عدل عربية .

أما وسائل المنظمة فى ذلك فهى إيفاد المراقبين القضائيين لتقصى الحقائق ، ونشر تقاريرهم والتعاون مع هيئات التحقيق الدولية والإقليمية فى هذا الإطار ، وعقد الندوات والمحاضرات وتنظيم البحوث والدراسات .

وعندما بدأ الاستعداد لعقد المؤتمر العالمى لحقوق الإنسان فى يونية سنة ١٩٩٣ سعت دول عربية إلى بلورة وجهة النظر العربية فى المقترحات التالية [٤٢] :

١ - تقييم التقدم الذى أحرز فى مجال حقوق الإنسان والعقبات التى تحول دون إحراز تقدم بشأنه منذ اعتماد الإعلان العالمى سنة ١٩٤٨ ، واتخاذ الإجراءات الفعالة لتنفيذ معايير ومواثيق حقوق الإنسان خاصة المتعلقة بإزالة الاحتلال الأجنبى.
٢ - عدم التدخل فى الشئون الداخلية للدول والمساس بسيادتها بحجة حماية حقوق الإنسان .
٣ - تأكيد العلاقة بين التنمية والمديونية والديمقراطية والتمتع بكافة حقوق الإنسان الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية والمدنية .
٤ - التطبيق العالمى لحق الشعوب فى تقرير المصير من أجل تحقيق حماية حقوق الإنسان الاقتصادية بكافة الوسائل المتاحة .
٥ - إزالة التمييز العنصرى بكافة أشكاله وخاصة الفصل العنصرى .
٦ - وضع المعايير الكفيلة بتفادى الإزدواجية والإنتقائية فى تطبيق معايير حقوق الإنسان .
٧ - مراعاة الحقوق النقابية والدينية والحضارية عند وضع المبادئ التوجيهية .
٨ - دراسة التحديات الحديثة التى تعوق أعمال حقوق الإنسان وخاصة حقوق المهاجرين .
٩ - زيادة فعالية نشاط الأمم المتحدة فىمجال حقوق الإنسان .
١٠- الحق فى بيئة نظيفة سليمة كحق أساسى من حقوق الإنسان .

وعلى الرغم من الصياغة الذكية للبند الثانى ، فمن الملاحظ أن الحكومات العربية تتمسك أكثر من أية مجموعة إقليمية أخرى بشأن عدم التدخل فى الشئون الداخلية للدول والمساس بسيادتها بحجة حماية حقوق الإنسان . وهى وجهة نظر لا تتفق مع توجه المنظمات العربية غير الحكومية التى ترى بصفة عامة أنه لا يجوز التذرع بأ نه شأن من الشئون الداخلية للتحلل من مسئوليات السلطات الوطنية تجاه حماية حقوق الإنسان ، لأن مثل هذه الحماية تشكل مرتكز بناء حقوق الإنسان العالمى ، ومن خلالها لا يقف ممثلو الحكومات أمام لجان حقوق الإنسان بالأمم المتحدة أو المنظمات الإقليمية لمناقشة التقدم الذى أحرزته حكوماتهم فى هذا الشأن أو ذاك من هذه القضايا ، كما تلتزم الحكومات بتعديل قوانينها وممارستها للتوافق مع الأسس والمعايير الدولية والإقليمية المعينة .

وفى سبتمبر سنة ١٩٩٤ صدق مجلس جامعة الدول العربية على الميثاق العربى لحقوق الإنسان ومما جاء فى هذا الميثاق المواد [٤٣] :

المادة (٢) – تشهد كل دولة طرف فى هذا الميثاق بأن تكفل لكل إنسان موجود على أراضيها وخاضع لسلطتها حق التمتع بكافة الحقوق والحريات الواردة فيه دون أى تمييز بسبب العنصر أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين أو الرأى السياسى أو الأصل الوطنى أو الاجتماعى أو الثروة أو الميلاد أو أى وضع آخر دون أى تفرقة بين الرجال والنساء .

المادة (٣) أ – لا يجوز تقييد أى من حقوق الإنسان الأساسية المقررة أو القائمة فى أية دولة طرف فى هذا الميثاق استنادا إلى القانون أوالاتفاقيات أو العرف ، كما لا يجوز التحلل منها بحجة عدم إقرار الميثاق لهذه الحقوق أو إقرارها بدرجة أقل .

المادة (٤) : أ – لا يجوز فرض قيود على الحقوق والحريات المكفولة بموجب هذا الميثاق سوى ما ينص عليه القانون ويعتبر ضروريا لحماية الأمن والاقتصاد الوطنيين أوالنظام العام أو الصحة العامة أو الأخلاق أو حقوق وحريات الآخرين .

ب – يجوز للدول الأطراف فى أوقات الطوارئ العامة التى تهدد حياة الأمة أن تتخذ من الإجراءات ما يحلها من إلتزامها طبقا لهذا الميثاق إلى المدى الضرورى الذى تقتضيه بدقة متطلبات الوضع .

ج – ولا يجوز بأى حال أن تمس تلك القيود أو أن يشمل هذا التحلل الحقوق والضمانات الخاصة بحظر التعذيب والإهانة والعودة إلى الوطن واللجوء السياسى والمحاكمة ، وعدم جواز تكرار المحاكمة عن ذات الفعل وشرعية الجرائم والعقوبات .

المادة (٢٦) : حرية العقيدة والفكر والرأى مكفولة لكل فرد .

المادة (٢٧) : للأفراد من كل دين الحق فى ممارسة شعائرهم الدينية ، كما لهم الحق فى التعبير عن أفكارهم عن طريق العبادة أوالممارسة أو التعليم ، وبغير إخلال بحقوق الآخرين ، ولا يجوز فرض أية قيود على ممارسة حرية العقيدة والفكر والرأى إلا بما نص عليه القانون .

المادة (٣٤) محو الأمية إلتزام واجب ، والتعليم حق لكل مواطن على أن يكون الإبتدائى منه إلزامياً كحد أدنى وبالمجان وأن يكون كل من التعليم الثانوى والجامعى ميسوراً للجميع والمشكلة الاساسية فى مثل هذه النصوص وغيرها تكمن فى جانبين :

أولهما – أن معظمهما دائما يعقبه الإستثناء الشهير " إلا فى حدود القانون " ، فهذه العبارة الفضفاضة تتيح الفرصة لأن تأخذ الدولة بالشمال ما أعطته باليمين .

ثانيهما – ماذا لو لم تلتزم دولة بحق من هذه الحقوق ؟ ومن الذى يقرر أنها قد انتهكت هذا الحق أو ذاك ؟ لا إجابة هنا !! ومن هنا يجئ التعليق الشهير : إن العبرة ليست فى تلك النصوص رائعة الصياغة ، سامية المقصد بقدر ما هى فى التطبيق والممارسة .

المنظور الإسلامى لحقوق الإنسان :

قبل أن نفصل هذا الأمر لابد أن نبسط أمام القارئ المنطلق الأساسى لفهمنا للقضية ، فأهم هدف للشريعة الإسلامية هو تحرير الإنسان [٤٤] ، ورفع شأنه ، وتوفير أسباب العزة والكرامة والشرف له ، امتداداً لتكريم الله – سبحانه – الذى أعلن تكريمه وتفضيله لجميع أفراد النوع الإنسانى ، فى قوله تعالى : " ولقد كرمنا بنى آدم وحملناهم فى البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلاً " [٤٥] ! وكان من مظاهر تكريمه خلقه له فى أحسن تقويم فى صورته المادية والمعنوية " ولقد خلقنا الإنسان فى أحسن تقويم " [٤٦] ، وشرفه فاختاره خليفة فى الأرض ، وأسجد له الملائكة : " وإذ قال ربك للملائكة إنى جاعل فى الأرض خليفة ، قالوا أتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء ونحن نسبح بحمدك ونقدس لك . قال : إنى أعلم مالا تعلمون . وعلم آدم الأسماء كلها ثم عرضهم على الملائكة فقال : أنبئونى بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين ، قالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا إنك أنت العليم الحكيم ، قال : يا آدم أنبئهم بأسمائهم ، ، فلما أنبأهم بأسمائهم ، قال : ألم أقل لكم إنى أعلم غيب السموات والأرض وأعلم ما تبدون

وما كنتم تكتمون ، وإذ قلنا للملائكة اسجدوا لآدم فسجدوا إلا أبليس أبى واستكبر وكان من الكافرين " (٤٧) ، وسخر له ما فى السموات وما فى الأرض وأتم عليه النعم " ألم تروا أن الله سخر لكم ما فى السموات وما فى الأرض وأسبغ عليكم نعمه ظاهرة وباطنة " (٤٨) ، "هو الذى خلق لكم ما فى الأرض جميعاً " (٤٩) ، " ... وأتاكم من كل ما سألتموه وأن تعدوا نعمة الله لا تحصوها ... " (٥٠) .

وهكذا تتحدد غاية الشرع الإسلامى فى تكريم الإنسان وتحريره ، وتحقيق العدل والخير والسعادة له فى الدنيا والأخرة (٥١) ، يقول تعالى : " وما أرسلناك إلا رحمة للعالمين " (٥٢) ، بهذا الأسلوب الذى يقيد – كما يقرر علماء البلاغة – حصر الرسالة الإسلامية فى تحقيق الرحمة العامة الشاملة للعالمين جميعاً ، على اختلاف أجناسهم وألوانهم ، وعلى امتداد زمانهم ومكانهم ، حين يستجيبون لها ، ويستضيئون بنورها ، كما يقول سبحانه وتعالى " ونزلنا عليك الكتاب تبيانا لكل شئ وهدى ورحمة وبشرى للمسلمين"(٥٣) ، " وننزل من القرآن ما هو شفاء ورحمة للمؤمنين " (٥٤) .

وتحقيق هذه الرحمة السابقة لا يكون إلا بتحقيق العدل والمساواة والكرامة والحرية للناس جميعا ، فى ظل من الشعور بالأخوة الإنسانية والنسب الواحد ، ذلك الشعور الذى يستند إلى وحدة الأصل والمنشأ ، وتساوى الأخوة فى الحقوق والواجبات ، ولذلك يذكر القرآن بذلك ويلفت الأنظار إليه ، فينادى " يا بنى آدم " فى آيات كثيرة " يا بنى آدم خذوا زينتكم عند كل مسجد وكلوا واشربوا ولا تسرفوا ، إنه لا يحب المسرفين " (٥٥) ، " يا بنى آدم إما يأتينكم رسل منكم يقصون عليكم آياتى " (٥٦) ، ويوضح ذلك فيقول : " يا أيها الناس اتقوا ربكم الذى خلقكم من نفس واحدة وخلق منها زوجها و بث منهما رجالاً كثيراً ونساء"(٥٧)، " يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا "(٥٨)، تنبيها إلى هذه الرابطة النسبية المشتركة التى تقتضى التعارف والتعاطف ، وأن يحب الأخ لأخيه ما يحبه لنفسه من كرامة وسعادة وحرية .

ومن الملاحظ أنه إذا كان عام ١٩٤٨ قد شهد نحت الغرب للإعلان العالمى لحقوق الإنسان ليكون وثيقة تنطبق على الناس أجمعين ، إلا أن هذا الغرب نفسه هو أول من تملص من هذه النظرة العامة لحقوق الإنسان ، فلقد نصت الإتفاقية الأوربية لحقوق الإنسان نوفمبر ١٩٥٠ ، فى ديباجتها ، أنها صدرت عن " حكومات لدول أوربية تسودها وحدة فكرية ذات تراث مشترك من الحرية والمثل والتقاليد السياسية واحترام القانون " .

ولابد هنا من التذكير بمادتين من هذه الاتفاقية :

المادة ١ – تضمن الأطراف السامية المتعاقدة لكل إنسان يخضع لنظامها القانوني الحقوق والحريات المحددة في القسم الأول من هذه المعاهدة .

المادة ٣٤ بالفقرة ١ – يجوز لأي دولة لدى تصديقها ، او في أي وقت لاحق ، أن تعلن بإخطار موجه إلى السكرتير العام لمجلس أوروبا ، أن هذه المعاهدة تسري على كل أو أي من الأقاليم التي تكون هي مسئولة عن علاقاتها الدولية (٥٩) .

الفقرة ٣ – ومع ذلك : تطبق أحكام هذه المعاهدة على تلك الأقاليم مع الاعتبار المناسب للمتطلبات المحلية . وهذا تعبير له مغزاه ، ويعني أن هذه المعاهدة تسمح للحكومات الموقعة عليها بأن لا يشمل تطبيقها بعض الأقاليم خارج الدولة المستعمرة إلا بإعلان مخالف ، وبتعبير آخر ، فإن هذه الدول بإمكانها تصنيف الناس وفق درجات تضع المحظوظين منهم في المرتبة الأولى ، وتضع الأقل حظاً في مرتبة ثانية أو أدنى متخلية عن واجبها في حماية حقوقهم حتى ولو كانوا تحت سلطتها السياسية ، وهذه النظرة التمييزية إنما هي مخالفة للفقرة الثانية من المادة الثانية من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والتي تقول : " لا يجوز التمييز على أساس الوضع السياسي أو القانوني أو الدولي للبلد أو الإقليم الذي ينتمي إليه الشخص ، سواء أكان مستقلا ، أم موضوعاً تحت الوصاية ، أم غير متمتع بالحكم الذاتي ، أم خاضعاً لأي قيد آخر على سيادته " .

وهذه النظرة الغربية التمييزية لحقوق الإنسان ليست إلا تعبيراً عن سياسة السيطرة الغربية خلال فترة الإستعمار وما بعدها ، وكذلك عن تواجد القواعد العسكرية إلى يومنا هذا في عدد من البلدان النامية ، وأخيراً عن مواقف الغرب المتحيز ضمن مجلس الأمن وغيره من الهيئات . وكل هذا يبين انه من غير الممكن لوم المسلمين لرغبتهم في صياغة مواثيقهم الخاصة بهم في مجال حقوق الإنسان ، فهؤلاء يشعرون وكأن الغرب قد فرض عليهم إعلانا صاغه قانونيوه (٦٠) .

وإذا كانت بعض الكتابات الغربية تحاول تأكيد " عالمية " مفهوم حقوق الإنسان ، فإن دراسات أخرى ، خاصة في إطار علم الأنثروبولوجيا تؤكد على نسبية المفهوم وحدوده الثقافية مؤكدة أهمية النظر في رؤية حضارات أخرى للإنسان وحقوقه إنطلاقاً من الفلسفة التي تسود الدراسات الأنثروبولوجية الحديثة ، وهي التأكيد على التباين والتعددية في الثقافات والخصوصيات الحضارية لكل منطقة (٦١) .

إن الخبرة السياسية ذات أهمية بالغة فى بناء المفاهيم ، ولعل مفهوم حقوق الإنسان من المفاهيم التى تعكس ذلك بشكل واضح ، فالرق مثلا فى المفهوم الغربى يعنى إهدار حقوق الإنسان ، لكنه فى المفاهيم العربية الإسلامية يصير فى لحظة معينة إعداد الإنسان ليصبح صالحاً لممارسة الحكم والسلطة – ولو على مستوى الأعوان والمساندة السياسية كنظام المماليك على سبيل المثال ، أيضا قد يعد " الجهاد " فى التحليل الغربى اعتداء على السيادة وتدخلا فى شئون الدول الأخرى ووسيلة من وسائل استخدام القوة فى تسوية المنازعات ، فى حين أنه فى الرؤية الإسلامية ، بدرجاته المختلفة ، دفاع عن حرية الإنسان فى اختيار عقيدته وحقه فى العلم بدين الإسلام ووسيلة لردع الباطل ومقاومته (٦٢).

وعلى المستوى الاجتماعى ، ترى الكتابات الغربية فى تحريم الإسلام زواج المسلمة من غير المسلم ، حفاظاً على الشكل الإسلامى للأسرة وحماية لعقيدة الأطفال ، وصوناً للمرأة المسلمة من أن يكون صاحب القوامة عليها غير مسلم ، ترى فى ذلك ، إهداراً لحقوق الإنسان وتمييزاً على أساس العقيدة وحرماناً للمرأة من حرية اختيار شريكها.

والحق فى كتب اللغة العربية نقيض الباطل ، وتاريخياً لم يرد فى الفكر السياسى الإسلامى تعريف معين للحق ، إلا أنه عادة تستعمل الكلمة بمعنى الثبوت ، فيقال لفلان الحق فى كذا ، أى ثبت له كذا (٦٣) .

ولكن علماء الشريعة اصطلحوا على استخدام الكلمة بما يفيد ثلاث مستويات (٦٤) :

أ – حقوق الله ، وهى الحقوق المتعلقة بواجبات العبادة وما تقتضيه المصالح العامة كإقامة الحدود ومجمل ما يتعلق بحماية المصالح والكيان الاجتماعى العام ، وقد كان إطلاق الأصوليين على هذه الحقوق بـ " حقوق الله " – والله سبحانه وتعالى غنى عن الحقوق – للتدليل على عظم خطرها وشمول نفعها .

ويسمى الكثير من هذه الحقوق فى لغة القوانين الدستورية الحديثة بـ " حقوق الدولة " أو " الحق العام " .

ب– حقوق العباد ، وهى التى تتعلق بالمصلحة الخاصة للأفراد ، وهى حقوق ليست فطرية بل مكتسبة نتيجة اعتراف القانون بأنواع معينة من المعاملات . وكثير من هذه الحقوق يدخل ضمن الحقوق والحريات الشخصية المطروحة فى الدساتير الحديثة .

ج - الحقوق المشتركة بين الله والعباد ، وهى التى يغلب فى بعضها حق الله كحق القذف كما قد يغلب فى بعضها الآخر حق العباد كحق القصاص .

ويؤكد " عمارة " أننا نجد الإسلام قد بلغ فى الإيمان بالإنسان ، وفى تقديس " حقوقه " إلى الحد الذى تجاوز بها مرتبة " الحقوق " ، عندما اعتبرها " ضرورات " ومن ثم أدخلها فى إطار " الواجبات " ، فالمأكل والملبس والمسكن ، والأمن ، والحرية فى الفكر والاعتقاد والتعبير ، والعلم والتعليم ، والمشاركة فى صياغة النظام العام للمجتمع والمراقبة والمحاسبة لأولياء الأمور ، والثورة لتغيير نظم العنف أو الجور والفسق والفساد .. الخ ، كل هذه الأمور ، هى فى نظر الإسلام ليست فقط " حقوقاً " للإنسان ، من حقه أن يطلبها ويسعى فى سبيلها ويتمسك بالحصول عليها ويحرم صده عن طلبها ، وإنما هى " ضرورات واجبة " لهذا الإنسان ، بل إنها " واجبات " عليه أيضا [٦٥] .

إنها ليست مجرد " حقوق " ، من حق الفرد أو الجماعة ، أن يتنازل عنها أو عن بعضها ، وإنما هى ضرورات - إنسانية - فردية كانت أو اجتماعية - ولا سبيل إلى " حياة " الإنسان بدونها ، حياة تستحق معنى " الحياة " ، ومن ثم فإن الحفاظ عليها ليس مجرد " حق " للإنسان بل هو " واجب " عليه أيضا يأثم هو ذاته - فرداً أو جماعة - إذا هو فرط فيه ، وذلك فضلاً عن الأثم الذى يلحق كل من يحول بين الإنسان وبين تحقيق هذه " الضرورات " ! إنها " ضرورات " لابد من وجودها ومن تمتع الإنسان بها ، وممارسته لها ، كى يتحقق له المعنى الحقيقى " للحياة " . وإذا كان العدوان على " الحياة " من صاحبها - بالإنتماء - أو من الآخرين - بالفعل - جريمة كاملة ومؤثمة ، فكذلك العدوان على أى من " الضرورات " اللازمة لتحقيق جوهر هذه " الحياة " [٦٦] .

بل إن الإسلام ليبلغ فى تقديس هذه " الضرورات الإنسانية الواجبة " إلى الحد الذى يراها الأساس الذى يستحيل قيام " الدين " بدون توافرها للإنسان ، فعليها يتوقف "الإيمان"، ومن ثم " التدين " بالدين :

- ففى الشريعة الإسلامية : إن صحة الأبدان مقدمة على صحة الأديان ، لأن صحة الأبدان مناط للتكليف وموضوع للتدين والإيمان ، ومن هنا كانت إباحة " الضرورات الإنسانية " للمحظورات الدينية ! .
- والألوهية وعبودية الإنسان لله - وهى جوهر الدين ومحور التدين - وأولى عقائد الإسلام والمدخل إلى رحابه .. هذه العقيدة الدينية العظمى ، على أهميتها هذه نجد

الإسلام قد اعتبرا الحق الذى استوجبه الله سبحانه على الإنسان لقاء إنعامه عليه بضرورات الحياة المادية والمعنوية (٦٧) .

- وصلاح أمر " الدين " موقوف ومترتب على صلاح أمر " الدنيا " ، ويستحيل أن يصلح أمر " الدين " إلا إذا صلح أمر " الدنيا " ، أى إلا إذا تمتع الإنسان بهذه الضرورات التى أوجبها الإسلام ، ويستفاد هذا مما كتبه الغزالى فى كتابه " الاقتصاد فى العباد " .

واستناد حقوق الإنسان – فى المنظور الإسلامى – إلى خالق الإنسان ، وجعلها واجبات مقدسة ، قد أعطياها – فى نظر المفكرين الإسلاميين – ميزات مهمة ، أهمها (٦٨):

- منح هذه الحقوق والواجبات قدسية تتعالى بها عن سيطرة ملك أو حاكم أو حزب يتلاعب بها كما يشاء .
- أعطاها قوة إلزام يتحمل مسئولية حمايتها كل فرد ، فهى أمانة فى عنق كل المؤمنين وواجب دينى على كل مسلم .
- الله تعالى مانح هذه الحقوق وهو الأعلم بحاجيات الإنسان الذى خلقه وكلفه بالاستخلاف ، ولهذا اكتسبت هذه الحقوق والواجبات بعداً إنسانياً يتجاوز كل الفروق الجنسية والجغرافية والاجتماعية ، والعقائدية .

وكما تعكس النظرة الإسلامية شمولية حقوق الإنسان وإنسانيتها وعالميتها ، فإنها تعكس أيضا أهمية التلازم بين الحقوق الفردية والمصلحةالعامة ، فكل حق للفرد يتضمن حقاً للجماعة ، مع أولوية حق الجماعة كلما حدث تقاطع . والرسول صلى الله عليه وسلم يقول " لا يكون المؤمن مؤمنا حتى يرى لأخيه ما يراه لنفسه " ، ويقول " المؤمنون فى توادهم وتراحمهم كالجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الأعضاء بالحمى والسهر ".

ويضع الإسلام قواعد أساسية تنتظم داخلها حقوق الإنسان وواجباته وأسلوب ممارسته لحرياته العامة ، ومن هذه القواعد (٦٩):

١ – كل شئ – فى الأصل – مباح ، وهى المساحة الواسعة التى يتصرف داخلها الفرد المسلم ولا يقف إلا عند ما حرم بنص من الكتاب أو السنة .

٢ – حدود حرية الفرد وحقه تقف – أيضا – عند حدود وحقوق فرد آخر ، فلا يجوز أن يخل فرد بحرية وحق أفراد آخرين ، " فلا ضرر ولا ضرار فى الإسلام " .

٣ - الإلتزام بالمصلحة العامة عند التقاطع بين مصلحة الفرد ومصلحة المجتمع ، "وحيثما تكون المصلحة العامة يكون شرع الله " .

٤ - الإلتزام بأخلاقيات الإسلام عند ممارسة الحريات والحقوق ، فإذا جادل الفرد فعليه أن يجادل بالحسنى ، وإذا دعا ، فعليه أن يدعو بالحكمة ، وإذا قال ، فعليه ألا يجهر بالسوء من القول وألا يقول ما لا يفعل ، وإذا حكم فعليه ألا يكون فظاً غليظ القلب ..

٥ - أن يستخدم الإنسان عقله باعتبار العقل المرجعية الأولى فى فهم النقل ، وقد جعل الله العقل سبيل البشر إلى إدراك الذات الإلهية .

ومن العسير حقاً أن نشير فى صفحات محدودة إلى حقوق الإنسان فى الإسلام ، فهى موضوع دراسات مطولة ، ومن هنا فسوف نكتفى بسوق " نماذج " و " أمثلة " .

١ - المساواة فى الواجبات [٧٠] ، فقد قررت شريعة الإسلام مبدأ التساوى بين البشر فى أداء الواجبات ، فنرى أن الله تبارك وتعالى قد ألزم الإنسان بواجبات بينتها هذه الشريعة ، وليس من حق أية قوة أو سلطة أن تعفى بعض أفراد الإنسان من أداء واجب قد فرضه الله عز وجل عليه ، لا يعفيه من ذلك أصله ، أو جنسه ، أو لونه ، ولذلك نرى الرسول صلى الله عليه وسلم يقول محذراً أهله وعشيرته من أن يتهاونوا فى أدا ء ما كلفوا به : " يا معشر قريش ، لا أغنى عنكم من الله شيئا ، يا بنى عبد مناف ، لا أغنى عنكم من الله شيئا ، يا عباس بن عبد المطلب، لا أغنى عنك من الله شيئا " ، فالكل سواء أمام ما شرعه الله من واجبات يطالب بها كل فرد صالح لأدائها ، سواء أكانت هذه الواجبات حقوقاً خالصة له تبارك وتعالى كالإيمان به سبحانه ، والعبادات ، أو كان للعبد فيها شئ ، فالتكاليف الشرعية كالصلاة ، والصيام ، والزكاة ، والحج ، والإحسان إلى الوالدين ، وصلة الرحم ، وحسن الجوار ، والأمر بالمعروف والنهى عن المنكر ، والصدق فى معاملة الناس ، وعدل الحاكم فى حكم شعبه ، وغيرها مما هو واجب على كل بالغ عاقل قادر ، لا يسقط عن أحد مهما كانت مكانته ، ولو كان يجوز استثناء أحد منها لكان أحق الناس بذلك رسول الله نفسه ، ولكنه ، وهو الرسول المبلغ للشريعة المبشر بها ، لم تسقط عنه التكاليف أبداً ، حتى أنه تحامل على نفسه وهو

مريض مرضه الذى لقى الله بعده ، حتى صلى الصلاة المفروضة عليه ، بل أنه كان يكلف بتكاليف زائدة عن سائر أفراد الآمة [٧١] .

٢ – حق الحياة ، فقد وهب الله نعمة الحياة للإنسان ، وجعل حياطتها كلا وجزءا ، وصيانتها مادة ومعنى فى طليعة الأهداف التى أبرزها الدين ، و تحدث فيها الرسل مبشرين ومنذرين ولا عجب ، فإن إشقاء حيوان وإزهاق روحه ظلماً ، يعده الله العدل الرحيم جريمة يدخل فيها الإنسان النار [٧٢] .

روى النبى صلى الله عليه وسلم " أن رجلاأصابه ظمأ شديد ، فنزل بئرا ليرتوى من مائها ، فلما خرج منها رأى كلباً يلهث يلحس الثرى من العطش فقال : لقد أصاب الكلب من الظمأ مثل الذى أصابنى ، فنزل البئر وملأ خفه وسقى الكلب فشكر الله له فغفر له " رواه مسلم .

فإذا كانت هذه نظرة الإسلام إلى قيمة الحياة فى المخلوقات الدنيا ، فما تكون عنايته وجائزته لمن يدعم حق الحياة بين الناس ؟ وما تكون نقمته وعقوبته لمن يستهين بهذا الحق [٧٣] ؟ إن القرآن الكريم يعد إزهاق الروح جريمة ضد الإنسانية كلها ، ويعد تنجيتها من الهلاك نعمة على الإنسانية كلها " إنه من قتل نفساً بغير نفس أو فساد فى الأرض فكأنما قتل الناس جميعاً ، ومن أحياها فكأنما أحيا الناس جميعا " [٧٤] . وتوكيداً لحق الحياة حتى لا يضار فيها أحد يقول صلى الله عليه وسلم : " لزوال الدنيا أهون على الله من قتل رجل مسلم " . رواه مسلم.

والمسلم وغير المسلم سواء فى حرمة الدم واستحقاق الحياة والإعتداء على المسالمين من أهل الكتاب هو فى نكره وفحشه كالإعتداء على المسلمين ، وله سوء الجزاء فى الدنيا والآخرة . روى عن رسول الله قوله " من قتل معاهداً لم يرح رائحة الجنة " رواه البخارى عن عمرو بن العاص .

وصور التعذيب المختلفة محرمة ، قال صلى الله عليه وسلم : " ظهر المسلم حمى إلا بحقه " رواه الطبرانى .

وليس ذلك التحذير بالنسبة إلى المسلمين وحدهم ، فقد روى هشام ابن حكيم [٧٥] أنه مر بالشام على أناس من الأنباط ، وقد أقيموا فى الشمس وصب على رؤوسهم الزيت ، فقال : ما هذا ؟ قيل يعذبون فى الخراج . فقال هشام :

أشهد لقد سمعت رسول الله صلى الله عليـه وسلم يقول : " إن اللـه يعذب الذيـن يعذبون الناس فى الدنيا " رواه مسلم .

٣ - الضمانات الاقتصادية : وحرص الإسلام على ضرورة توافر عدد مـن الضمانـات التى من شأنها أن تعين الناس على الحصول على حياة اقتصاديـة كريمـة ، ومـن أهم الوسائل إلى ذلك ، شأنها أن تعيـن النـاس علـى الحصـو علـى حيـاة اقتصاديـة كريمة ، ومن أهم الوسائل إلى ذلك ، ما اتخذه الإسلام حيال طرائق الكسب ، فقد حرم تحريماً قاطعاً جميـع الطرائـق التـى تـؤدى عـادة إلـى تضخـم رءوس الأمـوا بـإبتزاز النـاس أو غشـهم أو التحكم فـى ضروريـات حيـاتهم أو استغلال عوزهـم وحاجتهم ، أو عن طريق الانتفاع بالسلطان والجـاه(٧٦). وهـذه هـى أهـم الطرائـق التى تؤدى عادة إلى إيجاد الفوارق الكبيرة بين ثـروات الأفـراد ، ففـى تحريمهـا تحقيق للتوازن الاقتصادى من أمثل طريق :

فقد حرم الإسلام عمليات الربـا تحريمـاً قاطعاً وجعلهـا مـن أكـبر الكبـائر وتوعد مرتكبيها بحرب من الله ورسوله وحرم امتلاك ما ينجم عنهـا مـن مـال : " يا أيها الذين آمنوا اتقوا اللـه وذروا مـا بقـى مـن الربـا إن كنتـم مؤمنيـن ، فـإن لـم تفعلوا فاذنوا بحرب من الله ورسوله ، وإن تبتـم فلكـم رؤوس أموالكـم لا تظلمـون ولا تظلمون ، وإن كان ذو عسرة فنظرة إلى ميسرة وأن تصدقوا خير لكم إن كنتم تعلمون " (٧٧) .

وحرم الإسلام كذلك جميع المعاملات التى تنطوى على غش أو رشوة أو أكل أموال الناس بالباطل ، وفى هذا يقول سـبحانه وتعـالى : " ولا تـأكلوا أموالكـم بينكم بالباطل وتدلوا بها إلـى الحكـام لتـأكلوا فريقـا مـن أمـوال النـاس بـالأثم وأنتـم تعلمون " (٧٨) .

وحرم الإسلام كذلك احتكار ضروريات الناس للتحكم فى أسعارها ، وفـى ذلك يقول صلى الله عليه وسلم " من احتكر طعاماً أربعين يوماً فقد برئ من اللـه وبرئ الله منه " ، رواه أحمد . ويقاس على ذلك احتكار صنـف مـا فـى الصناعـة والتجارة للتحكم فى السوق متى كان فى ذلك إضرار بالمستهلكين ، عملا بالقـاعدة الإسلامية التى تخضع لها جميع المعاملات ، وهى قوله عليه الصلاة والسلام " لا ضرر ولا ضرار " (٧٩) .

وحرم الإسلام كذلك استغلال النفوذ والسلطان للحصول على المال ، وأجاز مصادرة الأموال التى تأتى عن هذا الطريق واستيلاء بيت المال عليها لإنفاقها فى المصالح العامة للمسلمين وعلى ذوى الحاجات منهم ، وقد سن هذا المبدأ الجليل رسول الله نفسه ، فقد أقبل يوماً عليه ابن اللبتية وهو من الأزد ، وكان النبى قد استعمله على الصدقة ، فقسم الرجل ما معه قسمين ، وقال للنبى : "هذا لكم ، وهذا أهدى إلى " فظهر الغضب فى وجه النبى وقام يخطب فى الناس، فحمد الله وأثنى عليه ، ثم قال : " أما بعد فإنى أستعمل رجالاً منكم على أمور مما ولانى الله ، فيأتى أحدكم فيقول هذا لكم وهذه هدية أهديت لى : فهلا جلس فى بيت أبيه أو بيت أمه فينظر أيهدى إليه أم لا . والذى نفسى بيدى لا يأخذ أحد منه شيئاً إلا جاء به يوم القيامة يحمله على رقبته إن كان بعيراً له رغاء أو بقرة لها خوار أو شاة تيعر " ، فترك ابن اللبتية ما أهدى إليه ولم يمسه (٨٠) .

٤ - حق المعارضة : لم ترد لفظة " المعارضة " فى القرآن الكريم ، إلا أن هذا يعنى أن دلالتها ليست متضمنة فى ألفاظ أخرى وردت بالقرآن يدور معناها حول الاختلاف والمعارضة ، ومنها "التنازع " و "الشجار " و " الجدل " و "المجادلة"(٨١)، حيث أن الإقرار بوجود التنازع والشجار والمجادلة يعنى أنه ليس هناك رأى واحد يسلم به الجميع ، وبذلك ، فإن الاختلاف فى الرأى يعد شيئاً متوقعاً تحسب الصياغة القرآنية حسابه فتفترضه كأمر واقع غير مستبعد الحدوث، ومن ثم لم يصور القرآن مجتمع المؤمنين فى صورة تبعد عن الواقع القطرى البشرى وكأنهم لا يمكن أن يختلفوا أو يتنازعوا ، وإنما هو أقر بوجود الظاهرة الطبيعية المتمثلة فى التنازع والشجار والمجادلة .

وبعبارة أخرى ، يمكن القول بأن " المعارضة " هى لفظة أخرى تطلق ليراد بها معنى التنازع والمجادلة ، وبذلك نرى أن الامر الإلهى بطاعة الله ورسوله وأولى الأمر من المؤمنين لم يمنع من الإقرار بوجود التنازع (٨٢) ، يقول عز وجل " أطيعوا الله وأطيعوا الرسول وأولى الأمر منكم ، فإن تنازعتم فى شئ فردوه إلى الله والرسول " (٨٣) . بل إننا نلحظ أن الألفاظ التى استخدمها القرآن للتعبير عن ظاهرة الاختلاف فى الرأى لهى أوسع وأعمق من مجرد المعارضة ، فلفظة " التنازع " - لا سيما وأنها أتت بصيغة الفعل " تنازعتم " - تنطوى على تعبير حركى عن تناقض ما اقترن فيه الفكر أوالقول بالعمل أو الفعل ، وكذلك

لفظة " الشجار " ، أتت أيضا بصيغة الفعل " شجر " – وهى تعبر عن الاختلاف فى الرأى الذى كثر واختلط ، بقوله تعالى : " فلا وربك لا يؤمنون حتى يحكموك فيما شجر بينهم " (٨٤) ، أى اختلفوا فى الحكم . ويزيد على ما سبق لفظ " المجادلة " بمعنى المنازعة فى الرأى – التى استخدمت بصيغة الأسم " المجادلة " ، وصيغة الفعل " وجادلهم" ، وهى قد تطلق على شدة الخصومة واللدد فيها (٨٥) .

فإن كان هذا الاختلاف متصوراً فى أمور الدين فهو من باب أولى أكثر قبولاً واحتمالاً فى أمور الدنيا التى تخضع " للأئتمار والمشاورة " ، ومن ثم لا تلقى المعارضة وتضامن القرآن .

التعليم حق إنسانى :

التعليم هو نوع متخصص من التنشئة الاجتماعية ، وقد استوى مع الزمن نظاماً اجتماعياً قامت عليه فى إطار تقسيم العمل ، مؤسسات متخصصة ، تشرف عليها أساساً، الدولة فى الصور المختلفة لمظاهره ، وتشاركها فى الجهد المبذول فى نطاقه هيئات ومؤسسات خاصة وأفراد .

وقد أصبح التعليم ، على المستوى الدولى ، حقاً أساسياً من حقوق الإنسان فى المواثيق العالمية ، وعلى المستوى القومى ، أصبح واجباً من واجبات الدولة ، ووظيفة أساسية من وظائفها العامة ، فهو إذن حق ، ليس للفرد وحده ، ولكن للدولة والمجتمع أيضا ، لأن المشاركة الفعلية والمواطنة الإيجابية ، لا تكونان إلا بالتعليم الذى هو مناط القدرة المنتجة ، وهو واجب ، ليس على الدولة والمجتمع وحدهما ، ولكن على الفرد كذلك، لأنه سبيل تمكينه من أداء حقوق الدولة والمجتمع عليه ، وقد أثر هذا التصور على تطور التعليم ، كماً وكيفاً ، فانتشر التعليم انتشاراً واسعاً ، وهو يتسع يوماً بعد يوم ، وبخاصة فى البلدان النامية التى بدأت مسيرتها الاجتماعية المعاصرة فى وقت متأخر ، وليس أكثر بياناً لذلك من تلك النسبة العالية من موازنات الحكومات ، للتعليم بالنسبة للمجالات الأخرى (٨٦).

لقد كان التعليم فى عرف الناس حتى وقت قريب مساوياً للتمدرس " *Schooling* ، وهى الإنتماء لنظام التعليم الرسمى المألوف ، الذى يبدأ بالصف الأول الابتدائى ، وينتهى بأعلى مراحل الدراسة الجامعية ، وطبقاً لهذا التعريف ، فإن تعليم الإنسان يقاس بعدد

سنوات دراسته فى الفصول ، وبنوعية ومستوى المؤهلات الدراسية التى يحصل عليها ، إلا أنه بحلول أوائل السبعينيات أصبح من الواضح أن هذه النظرة للتعليم لم تكن فقط أضيق من أن تتمشى مع واقع الحياة ، بل أنها أيضا تحول دون الاهتمام المطلوب بأشكال أخرى من التعليم ، وتسئ إلى التعليم النظامى نفسه ، ومن الناحية الحرفية ، فإن هذا المفهوم للتعليم المرتبط بالمؤسسات وبالسن يقتضى ثلاثة أمور لها لا تتمشى بأية حال مع الخبرة اليومية (٨٧) :

١ – إن المدارس ، والمدارس وحدها ، هى التى يمكنها أن تلبى كل الحاجات التعليمية للأفراد .

٢ – وأن ذلك يمكن تحقيقه دفعة واحدة أثناء سنوات الطفل الدراسية .

٣ – وأن أى إنسان لم ينتظم فى الدراسة يعتبر بالضرورة غير متعلم (جاهلاً) .

أما النظرة الأوسع التى ظهرت فى أوائل السبعينيات ، ولقيت قبولاً واسع النطاق، فقد ساوت التعليم عموماً بالتعلم ، بصرف النظر عن المكان والكيفية والسن الذى يحدث فيه التعلم ، كما أنها تعتبر التعليم عملية تستغرق العمر كله ، فتستوعب كل الحياة من المهد إلى اللحد .

هذا المفهوم الموسع للتعليم هو الذى بدأ يفتح آفاقاً واسعة للإنسان لممارسة حق التعلم .

وهذا المعنى الموسع للتعليم يضع أمام أعيننا عدداً من الحقائق الضرورية لإتاحة مختلف الفرص للإنسان كى يتعلم ، منها (٨٨) :

- أن التعليم لم يعد حقاً للصغار وحدهم ، وإنما صار كذلك حقا للكبار ، وواجباً عليهم حتى يحققوا ذواتهم ، وحتى يزدادوا قدرة على الاضطلاع بالأدوار المنوطة بهم .

- لم يعد التعليم هو فقط ما يتم داخل النظام التعليمى ، وإنما أصبح المجتمع بأسره بما فيه من مؤسسات وتنظيمات ونشاطات تتيح لكل فرد فرصة النمو فى جانب أو أكثر من جوانب شخصيته ، وصار المطلوب من هذه المؤسسات ، هو أن تحدد دورها التربوى ، وأن ترفع من مستواه وأن توجهه ليتكامل مع دور المؤسسة التربوية الأساسية وهى المدرسة .

- أن التعليم فى صورته النظامية لم يعد مؤسسة منعزلة عن المجتمع ، حاصرا لنشاطاته داخل جدرانه ، وإنما أصبح نظاماً منفتحاً على المجتمع يمتد بنشاطاته إلى البيئة أو المحيط ، ويضع إمكاناته فى خدمة الناس من حوله ، ويكسر الحواجز التقليدية التى كانت بينه وبين العمل والإنتاج .
- إن التعليم لم يعد عملية تزويد الفرد بقدر ثابت من المعلومات ، وإنما هو عملية تمكين الفرد من تعليم نفسه بنفسه (التعلم الذاتى) وتنمية قدرته على كيفية اكتساب المعلومات المتنامية المتطورة المستمرة . وأهم من هذا هو عملية تغيير سلوك الفرد وتنمية شخصيته على النحو الذى يجعله مسلحاً بالقدرات والمهارات والاتجاهات والقيم التى تمكنه من أن يضطلع بأدواره المختلفة فى الحياة المتغيرة[٨٩].

وإذا كان حق الإنسان فى التعلم قد يبدو " حتمية مستحدثة " لكنها فى اقع الأمر قد سبق التنادى بها قبل كثير من حقوق الإنسان الأخرى ، وذلك نتبينه من استقراء نشأة ما اصطلح على تسميته بحركة التربية الحديثة منذ أوائل القرن العشرين حيث وصفها المربى السويسرى " كلاباريد " *(Claparade)* بأنها تمثل " ثورة كوبرنيكية " ، وكان الفيلسوف كانط *(Kant)* هو أول من استخدم هذه العبارة ، مشيراً إلى فلسفته التى جعلت الأشياء تدور حول العقل ، بدلاً من أن يدور العقل حول الأشياء ، كما فعل كوبرنيكوس حين بين أن الشمس ثابتة وأن الأرض والكواكب هى التى تدور حولها . ولقد نقل كلاباريد هذا المصطلح إلى ميدان التربية فبين أن " الثورة الكوبرنيكية ، والتى بدأت مع " رسو " *(Rousseau)* تجعل النظام التربوى يدور حول الطفل ، بعد أن كان الطفل فى التربية التقليدية هو الذى يكره على أن يدور حول النظام التربوى المفروض عليه [٩٠] .

والتعليم حق للإنسان لأنه يرتبط " بحاجة فطرية " خلقه الله عز وجل عليها ، فكما أنه مفطور على " الشعور بالجوع " مما يجعله فى " حاجة إلى الطعام " بحيث يصبح الحصول على المأكل حقاً أساسياً له ، كذلك فلدى الإنسان شعور فطرى إلى المعرفة ، يجعله فى " حاجة إلى التعلم " ، بحيث يصبح الحصول على التعليم حقاً أساسياً له .

وفى هذا المجال نجد مفهوم " برونر " عن التعليم يشير إلى نقطتين هامتين [٩١] :

الأولى : إن الدوافع المرتبطة بالتعلم هى من قبيل الدوافع الذاتيـة أوالداخليـة ، والتـى تكمـن إثابتها فى النشاط المرتبط بموضـوع التعلم نفسـه ، ويعتبر الدافـع المعرفـى أحـد أهـم هـذه الدوافع الهامة .

الثانية : إن الإكتساب المستمر للمعرفة يتطلب أسلوباً معيناً فـى التعلـم يتـلاءم مـع مطـالب التعلم المستمر و الذى قد لا يلائمه فقـط الأسـلوب التقليـدى ، والمعتمـد علـى معلـم معيـن ، ومنهج محدد ، وطريقة نمطية فى التدريس ، ولكن يلائمه أكثر ، ما يسمى بأسـلوب التعلـم الذاتى ، أو التعلم الموجه ذاتياً .

وفى دراسة قام بها " الفرماوى " (٩٢) ، برزت عدة خصائص للشـخص ذى الدافـع المعرفى العالى وهى :

- الإقبال على إتقان المعلومات ، وصياغة المشكلات وحلها .
- الرغبة فى تناسق الأفكار والاتجاهات والمعارف .
- الرغبة فى معالجة الموضوعات المعرفية .
- الميل إلى الغامض من الموضوعات والأشياء ؛ والاستجابة بملل إلـى كـل مـا هـو مألوف وشائع .

وإذا كـان التعلـم قـد أصبـح حقـاً إنسـانياً ، فـإن التعليـم يتعـدى ذاتـه ليصبـح أمـراً ضرورياً بالنسبة إلى سائر حقوق الإنسان ، ذلك أن من المسلمات التى لا جدال عليها الآن أن من وظائف التعليم الأساسـية تسـليح المواطنيـن بالمعرفـة ، وتزويدهـم بالمهـارات التـى يحتاجونها فى صنع قراراتهم ، ومن اتخاذ المواقف الإيجابية دائما ، مما يوجب أن يكـون واجب التعليم أن يزود الطلاب بقـاعدة معرفيـة عريضـة وصحيحـة عـن حقـوق الإنسـان ، وطبيعتها ، والأصول التـى تتبناهـا الإنسـانية لحمايتهـا ، خاصـة وأن عـددا مـن المنظمـات الإقليمية والدولية المهتمـة بالدفـاع عـن حقـوق الإنسـان قـد نبهـت إلـى أهميـة المعرفـة فـى مواجهة التحدى السـافر والإنتهاكـات الفاضحـة لهـا ، ودور هـذه المعرفـة فـى دعـم حركـة حقوق الإنسان وزيادة الوعى بمبادئها ، من ذلك ما نبهت إليه منظمة العفو الدوليـة ، وهـى من أهم منظمات العمل فى مجال حقوق الإنسـان علـى نطـاق عـالمى حيـث ذكـرت رئيسـة اللجنة التنفيذية فى مؤتمرها العالمى أن حقـوق الإنسـان علـى نطـاق عـالمى لا تـزال حلمـاً نبيلاً، آن الآوان لجعله حقيقة واقعية ، ونحن نواجه باستمرار حقيقة تتمثل فى أن الناس فـى

العالم أجمع يجهلون بكل بساطة حقوقهم ، فالإعلان العالمى لحقوق الإنسان غير معروف فى جميع أنحاء العالم تقريباً " (٩٣) .

ولقد تضافرت جهود دولية سعياً نحو تأكيد حق التعلم للإنسان ، وذلك بتوفير " التربية للجميع " وعقد بجومتيين (تايلاند) مؤتمر عالمى فى الفترة من ٥ – ٩ مارس سنة ١٩٩٠ ، وكان من أهم الأفكار التى اتفق عليها :

١ – تأمين حاجات التعلم الأساسية (٩٤) ، وهذا يعنى ضرورة تمكين كل شخص – سواء أكان طفلاً أم يافعاً أم راشداً – من الإفادة من الفرص التربوية المصممة على نحو يلبى حاجاته الأساسية للتعلم . وتشمل هذه الحاجات كلا من وسائل التعلم الأساسية (مثل القراءة والكتابة والتعبير الشفهى والحساب وحل المشكلات)، والمضامين الأساسية للتعلم (كالمعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات) التى يحتاجها البشر من أجل البقاء ولتنمية كافة قدراتهم وللعيش والعمل بكرامة وللمساهمة مساهمة فعالة فى عملية التنمية ولتحسين نوعية حياتهم ، ولاتخاذ قرارات مستنيرة، ولمواصلة التعلم – ويختلف نطاق حاجات التعليم الأساسية وكيفية تلبيتها باختلاف البلدان والثقافات ويتغيران لا محالة بمرور الزمن .

٢ – وإن تلبية حاجات التعلم الأساسية للجميع ، تتطلب أكثر من مجرد تجديد الإلتزام بالتربية الأساسية فى حالتها الراهنة ، فالمطلوب فعلا هو " رؤية موسعة " تتجاوز المستويات الحالية للموارد وكذلك البنى المؤسسية والمناهج الدراسية والنظم التعليمية التقليدية ، مع الاعتماد على أفضل الممارسات القائمة . وثمة اليوم إمكانات جديدة يوفرها اقتران الزيادة فى حجم المعلومات بقدرة لم يسبق لها مثيل على الاتصال . وعلينا أن نستغل هذه الإمكانات على نحو مبدع ، مع التصميم على تحقيق المزيد من الفعالية .

٣ – تعميم الإلتحاق والنهوض بالمساواة (٩٥) : ينبغى توفير التربية الأساسية لكل الأطفال واليافعين والراشدين . وتحقيقاً لهذا الغرض ، ينبغى التوسع فى توفير خدمات ذات نوعية رفيعة فى مجال التربية الأساسية ، واتخاذ إجراءات متسقة للحد من أوجه التفاوت ، ولكى تكون التربية الأساسية قائمة على المساواة ، ينبغى إتاحة الفرصة لكل الأطفال واليافعين والراشدين للوصول إلى مستوى مقبول من التعليم والحفاظ عليه .

وينبغى العمل بصورة فعالة على إزالة أوجه التفاوت فى مجال التربية والتعليم ، كما ينبغى ألا تقاسى الفئات التى لا تلقى خدمات كافية من أى تمييز فى الإنتفاع بفرص التعلم – مثل الفقراء ، وأطفال الشوارع ، والأطفال العاملين ، وسكان الريف ، والأماكن النائية ، والرحل ، والعمال المهاجرين ، والسكان الأصليين ، والأقليات الإثنية والعرقية واللغوية ، واللاجئين والذين أخرجتهم الحرب من ديارهم ، و السكان الخاضعين للاحتلال . ويتعين إيلاء عناية خاصة لحاجات التعلم للمعاقين ، ويجب أن تتخذ الإجراءات اللازمة لتأمين فرص تعليمية متكافئة لجميع فئات المعاقين باعتبارها جزءاً من النظام التربوى .

٤ – التركيز على اكتساب التعلم [٩٦] ، ذلك أن ترجمة التوسع فى الفرص التعليمية إلى تنمية لها مغزاها للفرد أو المجتمع ، أمر يتوقف حدوثه كلية على ما إذا كان الناس قد تعلموا حقانتيجة لتلك الفرص ، أي على مدى اكتسابهم للمعارف النافعة والقدرة على التفكير السليم والمهارات والقيم . ولذلك ينبغى أن تركز التربية الأساسية على التعلم الفعلىوالتحصيل وليس علىمجرد الالتحاق بالدورات الدراسية المنظمة والمواظبة على المشاركة فيها والحصول على الشهادات . والواقع أن النهوج النشطة والقائمة علىالمشاركة تنطوي على أهمية خاصة بالنسبة لضمان اكتساب التعلم وتمكين المتعلمين من الوصول إلى أقصى إمكاناتهم، ولذا فإن من الضروري تحديد المستويات المقبولة من اكتساب التعلم لكل برنامج من البرامج التربوية محسنة لتقييم الإنجاز التعلمى .

٥ – تعزيز بيئة التعلم [٩٧] : فالتعلم لا يتحقق بمعزل عن أمور أخرى ، ولذلك فإنه يتعين على المجتمع أن يوفر لجميع المتعلمين ما يحتاجونه من التغذية والرعاية الصحية ، وبصورة عامة الدعم البدني والوجداني لتمكينهم من المشاركة الفعالة في ما يتلقونه من تعليم والإفادة منه . وينبغى أن تدرج المعارف والمهارات التىتحسن بيئة التعلم للأطفال ضمن البرامج المحلية لتعليم الكبار ، ذلك أن تربية الأطفال وتربية أبائهم أو من يرعونهم يعزز كل منها الآخر ، كما ينبغي استخدام هذا التفاعل لأي بيئة تعلم نابضة بالحياة ومفعمة بالدفء للجميع .

٦ – المشاركة العامة – ذلك أن على السلطات التربوية المسئولة وطنياً وإقليمياً ومحلياً التزاماً لا نظير له لتوفير التربية الأساسية للجميع . بيد أنه لا يتوقع منها أن تقدم

جميع المتطلبات البشرية والمالية والتنظيمية اللازمة لهذه المهمة . ولهذا فإن تنشيط المشاركة على كل المستويات يصبح أمراً ضرورياً ، فمن مشاركة بين جميع قطاعات التربية الفرعية وأشكالها المختلفة يراعى فيها الدور الخاص الذي يضطلع به كل من المعلمين والإداريين وغيرهم من العاملين في التعليم ، إلى مشاركة بين إدارة التعليم وغيرها من الإدارات الحكومية ، بما في ذلك إدارات التخطيط والمالية والعمل والإتصالات والقطاعات الاجتماعية الأخرى ، ومشاركة بين المنظمات الحكومية وغير الحكومية والقطاع الخاص والمجتمعات المحلية والجماعات الدينية والأسر .

وما دام أصبح محتماً وجود تعليم أساسي للجميع ، فإن المؤسسة النظامية التي يوكل إليها هذا ، لابد أن تقوم على مقومات ثلاثة :

أ - الالزام [٩٨] ، فالمجتمع الحديث يحرص على أن يتوافر لكل مواطن فيه حد أدنى من الثقافة مشترك يسهم في حسن التفاهم الإجتماعى ويساعد على التآلف والتضامن ، ولضرورة هذا الحد الأدنى أصبح من غير المستساغ أن يترك المواطن حراً يحصله أو لا يحصله ، فعدم تحصيله له يعد صورة من صور تعريض الجماعة البشرية للخطر مما يستوجب العقاب والمؤاخذة . ومن هنا أوكل المجتمع للمدرسة الإبتدائية مهمة توفير هذا الحد الأدنى من الثقافة المشتركة ، والفرد ملزم بتحصيله ، لكن المشكلة ، ان الفرد إذا قصر ولم يذهب إلى المدرسة الإبتدائية ، وقع عليه العقاب فماذا إذا قصرت الدولة ولم توفر سبل تسهيل هذا الحد الأدنى؟ هنا نجد في التطبيق العلمي أن الطالب الفقير يفشل في التعلم ولا سبيل أمامه إلا الانسحاب والارتداد في معظم الأحوال إلى الأمية ، أما الطالب الآتى من مواقع يسر اقتصادي وعلو مركز اجتماعي فهو يستطيع أن يجد العديد من الفرص التي تعوض في مدارس خاصة !

ب - العمومية ، وهي نتيجة منطقية للمقوم السابق ، فمادام هناك قدر ثقافي مشترك لابد أن يلتزم به المواطن ، فإن هذا القدر يستحيل أن يقتصر على فريق دون فريق سواء من الناحية الاجتماعية أو الاقتصادية أو المذهبية أو الدينية أو السياسية ، بمعنى أن كافة المواطنين لابد أن

يحصلوا عليه بغض النظر عن مواقعهم المالية أو الاجتماعية أو السياسية أو المذهبية أو الدينية .

ج – المجانية ، وتلك نتيجة ثانية ، وتأتى أهميتها في الدول النامية على وجه الخصوص نظراً لما هو معروف من تدنى مستويات المعيشة فيها ووقوع جماهير عريضة من المواطنين في براثن الفقر مما لابد أن يحول بينهم وبين القدرة على تحمل نفقات التعليم (٩٩) .

الإنسان العربى وحق التعليم :

عندما استقلت الدول العربية بسيادتها ، وتخلصت من ربقة الاستعمار واستعادت حريتها ، أصبح الطلب على التعليم المدنى عالياً ، أولاً باعتباره حقاًأساسياً من حقوق المواطنة ، لا يصلح أمر مواطن في مثل هذه المجتمعات ولا يتحقق مشاركته فيها إلا بممارسة هذا الحق الواجب المتصل بأسلوب النظم السياسية القائمة على مساندة الجماهير وعلى العمل على لقاء حاجاتها والإستجابة لمتطلباتها ، والتي يعتبر التعليم في مقدمتها . وثانياً : لأن هذا التعليم هو سبيل العمل وطريق الحراك الاجتماعي في المجتمعات لأنه هو الذي ينقل المواطن من رقم سكاني ، إلىوضع اجتماعي دوراً ومكانة ، في جهاز الدولة ، وفي تقديم المجتمع ، وفي نظام تقسيم العمل القائم على المعرفة العلمية وعلى تطبيقاتها التكنولوجية التي طبعت العالم المعاصر بطابعها المتميز (١٠٠).

ولأن موارد هذه الدول محدودة ، ولأن الأولويات كثيرة ، ثم لأن هذه الأولويات تنصرف إلى إنشاء الهياكل والبنى الأساسية للبناء الاقتصادي المادى ، فإن الوفاء بالحاجات التعليمية كاملة للسكان الذين يتزايدون بمعدلات كبيرة نتيجة لظروف الحياة الجديدة ، صحياً وغذائياً ، أصبح عسيراً ، على الرغم مما يبذل وذلك لسعة مساحة هذه الحاجات . ومن هنا – فضلاًعن أسباب أخرى لا محل لها هنا – عاني التعليم العربي صور قصور بحيث لم تستطع أن توفى الإنسان العربى حقاً فى التعليم كاملاً .

وأغلب الظن أن بعض هذه الأخطاء في التفكير أو في التدبير قد أتت استجابة للطلب الاجتماعي على التعليم أياكان ، دون الاستجابة للحاجات الحقيقية الأساسية ، فمعلوم أن التلاميذ الذين يملكون مرحلة تعليمية يطمحون عامة إلى الإنتقال إلى مرحلة تالية ، ويشددون على طلبهم للإلتحاق بها ، وهم في الغالب أبناء المدن والبيئات الحضرية عامة ،

بخلاف فئات السكان من المناطق الريفية وفئات العمال والفلاحين ، وهم أصحاب الحاجات الملحة في الانتفاع من فرص التربية الأساسية، لا ترتفع أصواتهم في المطالبة بحقوقهم الإنسانية فيها ، فيأتى التوسع في الفرص التربوية استجابة لمن يرفع صوته بالطلب على مزيد من التعليم دون استقصاء أصحاب الحاجات والتحقق من استيفائهم حقوقهم الإنسانية في التعليم [١٠١] .

وما يزال يشيع في كثير من المجتمعات فكرة أن التعليم هو من مهمات الصغار ، فمن فاتته فرصه في الصغر ، فلا سبيل إلى تعويضه عما فاته ، وإنما للكبار مهماتهم في العمل والإعالة ورعاية الأسرة والمشاركة في المجتمع ، وهذا ما يدعو إلى نقص الاهتمام بمحو الأمية بين الكبار ، فإنها ضربة لازب لا يمكن الخلاص منها ، وذلك فهم خاطئ فإن للكبار براعتهم وقدراتهم على التعلم إذا أحسن استثارتها وأحسن استثمارها ، وذلك الفهم الخاطئ يسّر الانحياز نحو النظام المدرسي للصغار والناشئين دون النظام اللامدرسي للكبار الراشدين .

ولا شك أن نقص التمييز بين الطلب الاجتماعى على التعليم والحاجات الإنسانية الملحة يمكن أن يدل على عجز في سياسات التعليم ، كما يمكن أن يدل أيضاً على عجز فى أساليب التخطيط القائمة ، فالكشف عن الحاجات الأساسية واستيفاء البيانات عنها من مهمات التخطيط السليم ، تهتدي به السياسات في اختياراتها . ومما يؤسف له أن تخطيط التعليم في الدول العربية ، على الرغم من الدعوة إليه منذ مطلع الستينيات ، مايزال ناشئاً لم تستكمل مقوماته في كثير من الأقطار العربية سواءمن حيث توافر الكفايات الفنية المتخصصة ، أو من حيث تطور الأساليب وإتقانها ، أو من حيث المكانة في اتخاذ القرارات ، بل حتى من حيث توافر البيانات ، ودقتها ، فضلاً عن النقص الملحوظ في تكوين فلسفة عربية إسلامية متميزة تصدر عن خصائص الأمة العربية فى عقيدتها وثقافتها، وعن أحوال حاضرها في تجاوز التخلف والتجزئة ومواجهة تحديات الصهيونية والاستعمار وما يهدد الأمن القومى من أخطار ، ومن تطلعها إلى الحياة الكريمة والمساهمة في الحضارة المعاصرة .

ويقتضينا الأمر النظر في بعض الأرقام المتاحة التى يمكن أن تكون مؤشراً على مدى تمتع الإنسان العربي بحقه في التعليم .

تشير التقديرات والاسقاطات حول عدد الأميين (١٥ سنة فما فوق) في الدول العربية الأحدى وعشرين إلى ما يلي [١٠٢] :

- زيادة عدد الأميين من ٦١ مليون عام ١٩٩٠ إلى ٦٦ مليون بنهاية القرن الحالي.
- إنخفاض نسبة السكان الأميين من ٤٩٪ من إجمالي عدد السكان عام ١٩٩٠ إلى ٣٨٪ عام ٢٠٠٠ .
- تشكل النساء والفتيات دون استثناء أغلبية عدد السكان الأميين ، وسوف يستمر هذا الاتجاه في المستقبل .

وبالنسبة للدول منفردة ، يمكن إيراد الملاحظات التالية :

- عدد الأميين في مصر (١٦) مليون ، السودان (١٠) ملايين ، المغرب (٨) ملايين، والجزائر (٦) ملايين في عام ١٩٩٠ ، ويشكل مجموعهم ثلثي السكان الأميين في المنطقة ، ويتوقع بقاء هذه النسبة ثابتة حتى نهاية القرن الحالي .
- تشير تقديرات عام ١٩٩٠ إلى أن أقل نسبة للأمية توجد في العراق ، الكويت ، قطر ، الأدرن ، ولبنان ، ويتوقع استمرار هذا الاتجاه .
- بالنسبة للدول الخمس التي نصف عدد سكانها على الأقل أميين (مثل السعودية ، تونس ، الإمارات ، اليمن ، سوريا) يتوقع أن تظل نسب الأمية فيها هي الأعلى حتى نهاية هذا القرن ، إذا استمرت الأوضاع السائدة حالياً .
- فيما يتعلق بالتفاوت بين المناطق الحضرية والريفية ، وعلى الرغم من أن البيانات المتوافرة هي لثلاث دول فقط ، إلا أنه يبدو واضحاً أن نسب الأمية في المناطق الريفية أعلى منها في المناطق الحضرية . ورغم ندرة البيانات ، تؤكد الاستنتاجات استمرار الاتجاهات السائدة خلال العقود الماضية ، وتبرز الحاجة إلى تركيز الجهود من أجل خفض نسبة الأمية في المناطق الريفية ، وبوجه خاص بين النساء .

وبالنسبة للمرحلة الإبتدائية ، يلاحظ خلال الفترة من ١٩٧٥ - ١٩٩١ التطور التالي [١٠٣] :

- ازدياد أعداد الملتحقين زيادة مطردة نسبياً من ١٧ مليون سنة ١٩٧٥ إلى ٣١مليون سنة ١٩٩١ بنسبة زيادة قدرها ٨٣٪ .

- ما زالت قدرة دول المنطقة على إلحاق كافة أطفال الفئة العمرية بـالتعليم الإبتدائـي غير متوافرة .
- على الرغم من أن التفاوت بين الجنسين فيمـا يتعلـق بالالتحـاق قـد تضـاءل بشـكل كبير منذ عام ١٩٧٥ ، فإن واحدة من كل أربع فتيات في سن هذا التعليـم مـا زالت غير ملتحقة عام ١٩٩١ ، وتمثل هذه الظاهرة عقبة رئيسية في معظم دول المنطقة تحول دون تعميم التعليم الإبتدائي .

ومن بين المشكلات التى تواجه تعليم المرحلة الأولى فى الوطن العربي (١٠٤) .

أ - أهداف التعليم يكتنفها كثير من الغمـوض ، ممـا يجعـل مـن الصعـب ضبـط مسـار التعليم ومضامينه وعملياته وقياس مخرجاته على الأمد القريب والبعيد .

ب- هنالك ضعف في الروابط بين محتوى المناهج بصفة عامة وبيـن حاجـات التلاميـذ وقدراتهم من جهة ، وبين محتوى المناهج وحاجات المجتمع من جهة أخرى .

ج - الأساليب والطرائق في التدريس تقليدية نمطية ولا تفيد إفـادة كاملـة مـن الأسـاليب والطرائق الحديثة والوسائط المتجددة .

د - النهوج التقليدية النميطة في إعداد وتدريب المعلم وحصر دور المعلم في كثير مـن الأحيان في تلقين المواد دون تأهيله وتشجيعه على المشاركة في العملية التعليمية ، تخطيطاً وتنفيذاً أو تقويماً ، ودون إتاحة الفرصة له للتفـاعل مـع المـادة التـي يعلـم فيها ولها ، زيادة علـى ذلـك ، فـإن الأوضـاع الماديـة والإجتماعيـة المتدنيـة لمعلـم المرحلة الأولـى ومعلـم محـو الأميـة تضعـف مـن قدراتـه علـى العطـاء والإبتكـار والتجديد .

هـ- الضعـف العـام فـي الجهـاز الإداري مـن حيث إتخـاذ القـرار وتوزيـع السـلطات والمسئوليات ، والإشراف التربوي ، وعمليات التقويم .

و - الإنغلاق النسبي للنظم التعليمية على نفسها تجاه الظروف الإقتصادية والإجتماعيـة المتجددة ، خاصة تلك التي تنتج من الكوارث (الطبيعية منها والمحدثـة) ، وعـن تطور العلوم والتكنولوجيا .

ز - الاهتمام غير الكافي من قبل مراكز البحث بقضايا تعميم التعليم الإبتدائـي وتجديـده ومحو الأميه وتعليم الكبار .

أما في مجال محو الأمية وتعليم الكبار ، فإن معظم الدول العربية تواجه مشـكلات في تنفيذ خططها وبرامجها ، تتبدى فيما يلي (١٠٥) :

أ - فالإرادة السياسية اللازمة لدفع العمل وتطويره مازالت غير متوافرة بصورة كافية، مما يؤدي إلى معالجة قضية محو الأمية معالجة هامشية بحيث لم تصبح قضية محورية في الحوار بين الدولة والمجتمع المدنى، ولم تعتبر جزءاً من النظام التربوي الرسمي ، وبالتالي لم تأخذ قضية محو الأمية مكانتها الهامة في سلم الأولويات ، وكأن القائمين على أمور التربية والتنمية لا يقلقهم هذا العدد الهائل من الأميين الذين يشكلون ضعفاً خطيراً في جسم الأمة العربية في كل أوجه الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية .

ب - والإدارة الفنية المكلفة بمحو الأمية وتعليم الكبار مازالت منشغلة عن اعتماد المفاهيم التى طرحتها الاستراتيجية العربية لمحو الأمية واستراتيجيات اليونسكو والمتناسقة ، وعن ترجمة الأهداف إلى خطوات إجرائية تعالج الأبعاد التربوية والاقتصادية والاجتماعية لتعليم الكبار .

ج - وكناتج طبيعي لضعف الإرادة السياسية والإنشغال عن اعتماد المفاهيم ، ظلت خطط وبرامج محو الأمية في معظم الأقطار العربية تعانى نقصاً في الموارد البشرية والمادية ، وواجهت إحجاماً من الفئات المستهدفة ونسباًعالياً من التسرب بين المدارس ، ودرجة كبيرة من الإحباط بين المدرسين ، كل ذلك بسبب هامشية تلك البرامج وبعدها عن واقع الناس وحاجاتهم الملحة .

ويلفت مهنى و هادية النظر إلى شرخ كبير في جدار حق الإنسان العربى في التعليم ، حيث نجد أمامنا مشكلة خطيرة ألا وهى مشكلة ما يعانيه المعوقون من حرمان طال أمده . وتشير الإحصاءات إلى أن عدد الأطفال المعاقين أقل من ١٥ سنة في مجموع الدولة العربية قدر عام ١٩٨٥ بحوالي ٥ر٣ مليون معاق ، وهم يشكلون حوالي (٥ - ١٠٪) من مجموع الأطفال في هذه الفئة العمرية ، كما أن عدداً ضئيلاً من هؤلاء الأطفال يحصل على خدمات تربوية يقدر بحوالي ٧٥ الف طفل فقط . ولعل هذا ما دعا البعض إلى القول بأن حجم الطفولة المعاقة في البلاد العربية يمثل نسبة مفزعة جداً .

وعلى الرغم من عدم توافر إحصاءات دقيقة لواقع المعاينة في العالم العربي ، إلا أن ما نسبته ١٠٪ من المواطنين يمكن تصنيفهم ضمن الفئات المعاقة ، وهناك من أصل ٥٠٠ مليون في العالم ١٩٩٠ ، حوالي ٣٥٠ مليون معاق في الدول النامية التى من بينها الدول العربية [١٠٦] .

باعتبار عدد السكان في الدول العربية عام ١٩٩٠ حوالي ٢٢٠ مليون نسمة ، وعلى فرض من أن ١٠٪ معاقون حسب تقديرات الهيئات العالمية ، يكون عدد المعاقين في الدول العربية حوالي ٢٢ مليون معاق ، وسوف يرتفع هذا العدد إلى حوالي ٣٠ مليون معاق سنة ٢٠٠٠ .

تتضح خطورة الأمر حينما نعلم أن معظم هؤلاء المعاقين حوالي ٢٠ مليون ممن تقل أعمارهم عن ٢٤ سنة ، في حين أن نسبة الإعاقة في المجتمعات الصناعية عادة ما تكون لدى كبار السن (٦٠ سنة فأكثر) ، غير أن تلك النسبة في الوطن العربي كبيرة في الأعمار الزمنية الصغيرة وأكثر ارتفاعاً لدى الأطفال ، وسبب ذلك أن حجم السكان في الفئة العمرية ٢٣ سنة فأقل يقدر بحوالي ثلثي سكان العالم العربى.

من هنا تظهر مشكلة الطفولة المعاقة في الوطن العربي وهي بلا شك ظاهرة مخيفة تهدد لاحق الإنسان فقط وإنما كذلك تهدد القدرة القومية على التنمية .

وعلى الرغم من تفاقم المشكلة في الدول العربية ، ومع اهتمام بعض هذه الدول بتوفير خدمات الرعاية ، فمازالت هذه الخدمات دون المستوى المطلوب الذى يتناسب مع حجم المشكلة وخطورتها ، وربما يكمن سبب ذلك فيما يلي (١٠٧).

- ضعف القناعة السياسية لدى أصحاب القرار في الدول العربية بجدوى استثمار الطاقات البشرية للمعاقين في مجالات التنمية القومية وتهميش هذه الطاقات أو إجمالها في كثير من الأحيان .
- خلو بعض التشريعات العربية من توجهات ديمقراطية تضمن للإنسان المعاق حقوقه كمواطن ينظر له بعين الإعتبار إنساناً يتطلع أن يشعر بأن له قيمة فاعلة في المسيرة المجتمعية .
- سلبية المواقف الإجتماعية بما في ذلك الأسرية إزاء المعاقين التى تتسم أحياناً بالشفقة وأخرى بالرفض ، مما يخرج معالجة مشكلات المعاقين من دائرة الالتزام القومى إلى الرعاية الأهلية .

إن خدمات الرعاية ما زالت لا تقدم سوى لعدد قليل جداً من المعاقين بالدول العربية يقدر بحوالي ٢٪ فقط لمن هم بحاجة إلى هذه الخدمات ، ويبقى إذن حوالي ٩٨٪ من المعاقين بحاجة إلى خدمات التربية والتعليم والتثقيف (١٠٨) .

ونجد إشارة خاصة إلى التربية الخاصة بالمعوقين في تقرير المؤتمر الخامس لوزراء التربية العرب سنة ١٩٩٤ ، ولكنها تأتي جامعة لهم مع فئة الموهوبين فيما يسمى (بالتربية الخاصة) ، إذ يقول التقرير توصية مؤداها [١٠٩] :

- تطوير السياسات ووضع الخطط الوطنية اللازمة وتخصيص الموارد الكافية لتوفير التعليم والتدريب لذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة ، بما في ذلك احتياجات النابغين والموهبين من الأطفال .
- إدخال التعديلات اللازمة على المرافق التعليمية ، واتباع نهوج تعليمية أكثر فعالية، بهدف تمكين المعوقين ، قدر الإمكان ، من مشاركة أقرانهم من الفئات العمرية نفسها في المدارس العادية .
- دعم شبكات الجماعات المعنية بالتربية الخاصة ، والدعوة لمشاركة أولياء الأمور والمجتمعات المحلية والمنظمات غير الحكومية بصورة نشطة في هذه الشبكات .

أما من حيث ما جاء بإعلان (جومتيين) فقد أوصى التقرير بـ [١١٠] :

١ - مضاعفة جهود الدول العربية من أجل تحقيق أهداف الإعلان عن طريق زيادة مستويات الإنفاق على التعليم النظامي وغير النظامي وتوفير تعليم أساسي إلزامي بالمجان .

٢ - دعم عربيوبيل بوصفه برنامجاً إقليمياً لتنسيق الجهود المبذولة في دول المنطقة كافة بهدف الإسهام في تلبية احتياجات الدول العربية .

٣ - تعزيز البحوث التربوية وتوسيع وتحسين قاعدة البيانات اللازمة لإعداد تخطيط واقعي ولاستصدار قرارات واقعية لتحقيق أهداف التعليم للجميع عن طريق التوسع في استخدام التكنولوجيا التربوية وتنمية قدرات العاملين .

٤ - زيادة مشاركة المجتمعات المحلية في تخطيط برامج التعليم للجميع وفي وضعها موضع التنفيذ عن طريق التشاور والمشاركة المباشرة .

٥ - تحليل الأسباب الرئيسية للهدر في التعليم لإنخفاض المشاركة والتسرب والرسوب، وانخفاض الجودة ، واتخاذ التدابير اللازمة للحد من هذا العائق الرئيسي الذي يحول دون انجاز أهداف جو متين .

وأشار التقرير في توصياته : ١٢ - ١٦ إلى قضية التعليم لسكان المناطق الريفية والسكان الرحل ، مؤكداً ضرورة [١١١] :

- وضع الخطط وابتكار الصيغ والأساليب التى تفضى إلى توفير التعليم وتحسين مستواه في المناطق الريفية ومناطق السكان الرحل والرعاة وتشجيع خريجيه على الالتحاق بمؤسسات إعداد المعلمين للعمل في تلك المناطق ، وحفز الكبار على الالتحاق ببرامج محو الأمية .
- تحسين نوعية التعليم وملاءمته في تلك المناطق عن طريق استحداث مناهج تلبى الحاجة إلى اكتساب مهارات لازمة للحياة العملية .
- دراسة فعالية كلفة النهوج الجديدة لتعزيز تعليم سكان المناطق الريفية والسكان الرحل ، ومن ذلك استخدام وسائل تعليمية متعددة (مثل الجمع بين الإذاعة والمراسلة ، والاستعانة بفرق متنقلة وبمجموعات من المواد التعليمية المبرمجة) .
- رصد الحوافز وإتاحة فرص للتدريب أثناء الخدمة مع توفير المساندة المهنية للمعلمين العاملين في المناطق الريفية ومناطق السكان الرحل بغية تشجيعهم على البقاء في مواقع عملهم .
- اتباع جداول دراسية زمنية مرنة بغية مراعاة احتياجات أطفال الريف والسكان الرحل الذين يتحتم عليهم معاونة أسرهم خلال مواسم الحصاد والغراس والرعى .

تعليم المرأة :

لا تنفصل قضايا فئة من فئات المجتمع عن قضايا الشعب بكامله وعن مشاكله وهمومه ، وقضية المرأة العربية والطفل العربي هي أو هما (باعتبارهما أحياناً قضية واحدة وأحياناً قضيتان) جزء من مشاكل التخلف في الوطن العربي في المجالات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية والتشريعية والسياسية ، وهي قبل كل شئ وبشكل أكثر تخصيصاً جزء من مشكلة المواطن العربي مع حقوقه الإنسانية الأولية في مجتمعه (١١٢) .

يقول تقرير المنظمة العربية لحقوق الإنسان عن حقوق الإنسان في الوطن العربي لعام ١٩٨٧ في وصفه لظواهر انتهاكات حقوق الإنسان العربي في المجال الاقتصادي والاجتماعى (١١٣) أن المرأة عموماً في الوطن العربي تتعرض لما اصطلح على تسميته (بازدواج القهر) ، ففضلاً عن الظرف العام الذى تعانى في إطاره الصعوبات التى يواجهها المواطن العربى ، فإنها أيضاً تعانى من صعوبات لكونها أمرأة ، ويتعلق ذلك

بحرمانها من كثير من حقوقها الأساسية ، ويقول " والمدهش أنه حتى في الدول التـى تـأخذ بتشريعات متقدمة بالنسبة لأوضاع المرأة تهددها انتكاسات متكررة " .

في مكان آخر من التقرير يقول " كما يلاحظ حرمان المرأة فـي عـدد مـن الأقطـار العربية من كثير من حقوقها الإنسانية الأساسية : خاصة في مجال العمـل ، بالإضافـة إلـى التمييز الذي يمارس ضدها فيما يختص ببعض حقوقها المدنية كحقها في الإنتقال بحرية إلى خارج بلدها والمشاركة في الشئون العامة وفي أن تنتخب وتنتخب في الانتخابات العامة .

وقد أدت الزيادة المفاجئة بالاهتمام الخاص بتفـاوت الفـرص بيـن الجنسـين . ليـس فقط في التعليم ولكن أيضاً في العمل وسائر مظاهر الحياة إلى تسـارع الجهـود ، مـن أجـل تخفيض التمييز ضد النساء والبنـات ، وقـد ركـزت هـذه الجهـود فـي الـدول المتقدمـة علـى التعليم العالى على وجه الخصوص ، وكذا على فتح مجالات الدراسـة والعمـل التـى كـانت قاصرة من قبل على الذكور فقط ، وإلى الدرجة التى تعنى العالم النامي ، من المعترف بـه على نطاق واسع حالياً ، أن تعليم المرأة يحمـل مفـاتيح العنـاصر التـى يعتمـد عليهـا تحـول المجتمعات ، مثال ذلـك ضبـط السـكان ، صحـة الأسـرة ، الوفيـات ، الصحـة الشـخصية ، التغذية ، تقبل الجديد ، ودافعية الأطفال التعليميـة ، ورغـم التقدم فـي خفـض الفـوارق بيـن النوعين إلا أنه مازال هناك كثير من مظاهر واضحة لعدم التكافؤ . وفي الجانب المشرق ، ازدادت نسـبة البنـات المقيدات فـي كـل مسـتوى تعليمـي فـــي مختلـف الأقـاليم منـذ عـام ١٩٦٥[١١٤] .

وحينما يوجد تخلف نسبي لتعليم الفتيات ، يظهر ذلك دائمـاً وعلـى نحـو أكـبر فـي التعليم العالي ، فالفوارق في المستوى التعليمى الثالث (العالى) تتأصل فى عدم التكـافؤ فـى المستوى التعليمي الثاني ، حيـث يتـم تصنيـف وانتقـاء الطـلاب الذيـن سـيلتحقون بـالجامعـة وتهيئ الفوارق في التعليم الإبتدائى لتلك التى تظهر فـي التعليـم الثـانوي ، وينتـج عـن ذلـك بالتالى أنه إذا مالم يجر خفض كبير في الفوارق بين الجنسين في التعليـم الإبتدائـي والتعليـم الثانوي فى الدول النامية ، فإن تلك التى في التعليـم العـالي سـتبقى عاليـة ، ويعتـبر اختفـاء الفوارق بين الجنسين (احصائياً) تقريباً في المستويين التعليميين الأول والثاني ، فـي معظـم دول امريكا اللاتينية والكاريبي العامل المباشر وراء زيادة تمثيل الفتيات في مجمـل الأقـاليم ، وذلك بما يقارب نظيره في أوروبا ، ونقيض ذلك ترجع الفوارق الحادة في التعليم العـالي

في معظم البلدان الافريقية والآسيوية إلى تلك الفوارق القائمة قبل ذلك فى مستوى التعليم الإبتدائى والثانوي [١١٥] .

ويبرز الوضع المتدنى للمرأة بالذات في تلك النسبة التي تتفوق فيها على الرجال في مجال الأمية فقد قدرت هذه النسبة ١٩٩٠ ، ٦٢٪ للإناث ، بينما الذكور ٣٥,٥ ٪ ، وتقدر عام ٢٠٠٠ ب ٤٩,٤٪ للإناث و ٢٧,١٪ للذكور [١١٦] .

وليس معنى هذا أن الأمية مشكلة نسائية ، ولكنها مشكلة سكانية عامة ، وللرجال منها نصيبهم الوافي ، والمسألة ليست مسألة نوع ولكنها مسألة درجة ، فالأمية بين النساء أكثر انتشاراً ، ولعل تمتع الرجل دون أن يتعلم ببعض الفرص الاجتماعية ، قد أخفى بعض الحقيقة عن وضعه ، فالمرأة غير المتعلمة ، لاتكاد تجد طريقاً غير طريقها التقليدى ، فى المجتمع ، فى الوقت الذى يجد فيه الرجل الأمى طرقاً كثيرة ، وأحيانا أكثر مما يجده الرجل المتعلم [١١٧] .

والتعليم هو فى الواقع ، سلاح المشاركة فى الحياة العامة ، حتى بعد أن تقرر مبدأ التعليم ، كان هناك صراع اجتماعى وتربوى كبير ، حول نوع التعليم الذى تتلقاه الفتيات ، والمستوى الذى يصلن إليه ، فكانت المدارس النسوية هى السائدة ، تهيئة لهن لإدارة المنزل الذى اعتبر المكان الطبيعي للمرأة ثم كانت معركة التعليم الجامعى ، وجاءت بعد ذلك معركة التوظف ومجالاته ، وانتصرت الدعوة للمساواة واتخذت المرأة مكانها بعد الصراع فى كل موقع ، صراع قبل الوصول إلى المدرسة ، وصراع بعد الدخول فيها حول كل مرحلة ، وصراع بعد انتهاء الدراسة . ولقد كان انتصار تعليم المرأة مؤشراً من المؤشرات الأساسية فى تطور المجتمع [١١٨] .

ومن هنا حرصت الخطة القومية لتعميم التعليم الابتدائى ومحو الأمية فى الوطن العربى على اقتراح [١١٩] :

- تكثيف محلات التسجيل بين الفتيات والنساء فى المرحلة الاولى من التعليم الأساسى .
- إتاحة فرص التعليم غير النظامى للفتيات اللائى فى سن الإلزام ومد قنوات التعليم النظامى .
- إعداد برامج لمحو الأمية للفتيات والنساء لإكسابهم المهارات والقدرات التى تمكنهن من الحصول على فرص العمل .

- إجراء الدراسات عن أوضاع الفئات المحرومة التى لا تمارس حقها فى التعليم ممارسة كاملة من التدابير الواجب اتخاذها لمعالجة هذه الأوضاع .
- تطوير برامج مراكز تدريب الفتيات لتشمل المجالات التى تحتاج إليها مشروعات تنمية الريف .
- تطوير برامج الأسر الريفية المنتجة .
- تطوير المناهج التعليمية فى الكليات والمعاهد الخاصة بإعداد معلمات التعليم النظامى وغير النظامى لتصبح ملائمة لاحتياجات المجتمعات الريفية وخاصة الفتيات الريفيات ، وذلك من خلال الاهتمام بموضوعات ومناشط ومهارات الرعاية الأسرية والاقتصاد المنزلى والرعاية الصحية وعمل الموازنات وأعمال الزراعة .
- تطوير البرامج فى مراكز الدراسات والبحوث الاجتماعية لتشمل موضوعات :
  * تحديد دور المرأة فى اتخاذ القرارات وفى تنفيذ برامج التنمية الريفية .
  * تحديد العوامل المؤثرة فى إسهام المرأة فى إلتنمية وتربيتها حسب أولوياتها .
  * البرامج التعليمية ووسائل الاتصال اللازمة للتغير الاجتماعى .
  * المعتقدات والعادات والاتجاهات المؤثرة فى إدراك المرأة وتصورها فى المجتمع وسلوكها واختياراتها فى مجال انجاب الأطفال .

أما فى المؤتمر الخامس لوزراء التربية ، فقد أوصى التقرير الختامى بـ [١٢٠] :

- إعداد إعلان أقليمى وإطار عمل بشأن توفير التعليم الأساسى للفتيات والنساء فى الدول العربية وعرضها على المؤتمر العالمى الخاص بالمرأة الذى عقدته الأمم المتحدة سنة ١٩٩٥ .
- استعراض مدى مؤاتاة التشريعات والسياسات التربوية والوطنية للفتيات والنساء، وإدخال عناصر تدعم مشاركتهن فى التعليم إذا تبين أن ثمة نقصاً يعتور هذه التشريعات والسياسات .
- زيادة مستويات الإنفاق العام على تعليم النساء والفتيات ورصد حوافز لتيسير التحاقهن ببرامج التعليم الأساسى ومحو الأمية وذلك توخيا لكفالة المساواة فى توفير التعليم .

- إنشاء فرق عمل وطنية ، أو دعم ما يوجد منها لوضع مبادئ توجيهية للسياسات التربوية وتوفير المعلومات اللازمة للمسئولين عن صنع القرارات ونشر الوعى لدى الرأى العام لتحقيق المساواة بين الجنسين ، وذلك فى إطار السياسات والبرامج الوطنية الموضوعة لتحقيق أهداف التعليم للجميع .
- إدخال التعديلات الملائمة ، أينما يلزم فى مضامين التعليم ونهوجه لتلبية الاحتياجات الخاصة بالنساء والفتيات .
- تحقيق مشاركة متزايدة من جانب النساء فى صنع القرارات الوطنية والدولية وبخاصة ما يتعلق منها بالتعليم .

تعليم الطفل :

الحق أن قصة الخلق الإنسانى التى أخبرنا الوحى الإلهى بها فى الكتب السماوية تحدد مكان الطفولة فى الحياة الإنسانية ، فالله عز وجل الذى خلق الإنسان وعلمه البيان جعل الزوجية سنة الوجود ليثمر التزاوج بين آدم وحواء وأولادهما من بعدهما بنين وحفدة ويبدأ الاجتماع الإنسانى وتتواصل الحياة (١٢١) .

الطفل إذن فى تراثنا الحضارى هو رمز الحياة المتجددة والولادة الجديدة ، وقد حفظت لنا متون الأهرام قصة الزوجين أوزيريس وإيزيس وابنهما حورس وتغلبهم على " ست " رمز الشر ، وكان خيال الناس فى مصر القديمة مغرماً بتأمل صورة الزوجة المخلصة والأم الرؤوم والزوج المبدع والأب الحنون وبينهما الأبن البار ، وما أكثر القصص التى حفظتها لنا الألواح السورية والبابلية والكلدانية والكنعانية واليمنية عن الإنجاب وحماية الطفولة ورعايتها فى إطار الأسرة . وقد أكدت التعاليم الدينية على حق الطفل فى الحياة وفى الرعاية وتوعدت من يخالفها بالعقاب فى الدارين .

ولما كان الطفل بسبب قصوره من ناحية النضج البدنى والعقلى فى حاجة إلى أسباب خاصة للوقاية والرعاية .. ولما كانت أسباب هذه الوقاية قد وردت فى إعلان جنيف الخاص بحقوق الطفل الصادر فى عام ١٩٢٤ الذى أقره الإعلان العالمى لحقوق الإنسان ، وفى النظم الأساسية للوكالات المتخصصة وللهيئات الدولية التى تعنى برعاية الطفل ..

ولما كان لزاماً على الجنس البشرى أن يمنح خير ما عنده ، فقد نادت الجمعية العامة للأمم المتحدة من خلال إعلانها حول حقوق الطفل لسنة ١٩٥٩ بضرورة أن ينعم

بطفولة هنيئة ، وأن يتمتع بالحقوق والحريات الواردة فى الإعلان ، كما أهابت بالآباء وبالرجال والنساء ، وبالأفراد وبالهيئات التى تعنى طواعية برعاية الطفولة ، وبالسلطات المحلية وبالحكومات القومية أن تعترف بهذه الحقوق وتعمل على مراعاتها [١٢٢] .

وجاء فى المبدأ السابع من هذا الإعلان خاصاً بحق التعليم [١٢٣] :

" للطفل الحق فى الحصول على وسائل التعليم الإجبارى المجانى على الأقل فى المرحلة الأولية ، كما يجب أن تتيح له هذه الوسائل ما يرفع مستوى ثقافته العامة ، ويمكنه من أن ينمى كفاياته وحسن تقديره للأمور وشعوره بالمسئولية الأدبية والاجتماعية لكى يصبح عضواً مفيداً فى المجتمع .

ومن الواجب أن تتاح للطفل فرصة الترفيه عن نفسه باللعب والرياضة اللذين يجب أن يستهدفا الغاية نفسها التى يرمى التعليم إلى بلوغها ، وعلى المجتمع ، والذين يتولون السلطات العامة ، أن يعملوا على أن يتيحوا للطفل الاستمتاع الكامل بهذا الحق " .

كذلك حظى حق الطفل فى التعليم فى " اتفاقية حقوق الطفل " التى أصدرتها الأمم المتحدة سنة ١٩٨٩ بنصيب ملحوظ ، وجاءت المادة (٢٨) لتؤكد ضرورة قيام الدول بضمان تمتع الطفل بهذا الحق تدريجياً وعلى أساس من تكافؤ الفرص [١٢٤] ، وأوجبت هذه المادة أن يكون التعليم الابتدائى إلزامياً ومجانياً متاحاً للجميع دون أى اعتبار للحالة الاجتماعية أو الاقتصادية للطفل ، كما أوجبت تطوير وتعميم التعليم الثانوى والفنى والمهنى لجميع الأطفال وتقديم المساعدة المالية فى حالة احتياج الطفل لها للبقاء على مقاعد التعليم . كذلك يجب أن يتيسر التعليم العالى للجميع ، على أساس من الكفاءة ، وعلى قدم المساواة ، إضافة إلى ضرورة اتخاذ جميع التدابير المناسبة للتقليل من معدلات ترك الأطفال لمقاعد الدراسة وتشجيعهم على الحضور المنتظم إلى المدارس ، مع ضرورة أن يدار النظام فيها على نحو يتوافق مع كرامة الطفل وحقوقه الإنسانية ومع روح هذه الاتفاقية ، فلا يجوز اللجوء إلى الضرب المبرح ، أو العقاب البدنى المؤذى أو المعاملة القاسية ، أو التعذيب الذى يحط من الكرامة الإنسانية ، وذلك وفقا لروح المادة (٣٧) من نفس الاتفاقية .

ويجب على الدول الأطراف فى هذه الاتفاقية العمل على تشجيع التبادل الدولى فى الأمور الخاصة بنشر التعليم ومكافحة الأمية ، وتيسير الوصول إلى وسائل وإمكانات العلم الحديثة ، لا سيما فى البلدان النامية . ويشترط أن يطابق التعليم الذى توفره المؤسسات

التعليمية المختلفة المعاييروالمبادئ المنصوص عليها فى الفقـرة الأولـى مـن المـادة التاسـعة والعشرين من الاتفاقية وذلك على النحو التالى (١٢٥) :

" توافق الدول الأطراف على أن يكون تعليم الطفل موجها نحو :

أ - تنمية شخصية الطفل ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية إلى أقصى إمكانياتها .

ب- تنمية واحترام حقوق الطفل الإنسـان ، والحريـات والمبـادئ المكرسـة فـى ميثـاق الأمم المتحدة .

ج- تنمية احترام ذوى الطفل وهويته الثقافية الخاصة ، والقيم الوطنية للبلد الذى يعيش فيه الطفل . البلد الذى نشأ فيه فى الأصل ، والحضارات المختلفة عن حضارته .

د - إعداد الطفل لحياة تستشعر المسئولية فى مجتمع حر ، بروح من التفاهم والسلم و التسامح والمساواة بين الجنسين والصداقة بين جميـع الشعوب والجماعات الإثنيـة والوطنية والدينية والأشخاص الذي ينتمون إلى السكان الأصليين " .

وقد ركزت وثيقة جو متين (١٢٦) " على أهمية " التنمية المبكرة للطفل " لما لها من دور خطير فى مدى تمتع الطفل فيما بعد بحقه فى التعليم ، فقد أثبت البحث أن أخر العوامل الدالة على قدرات الأطفال الذين يدخلـون المدارس الابتدائيـة هـى عوامل التغذيـة والصحة والبيئة الاجتماعية المبكرة ، والسياسة الملائمة التى تستجيب لهذه العلاقات ، ذات جانبين : الأول يقضى بأن تلحظ البرامج التنموية الصحية والغذائية والاجتماعية أبعد من المنافع الآنية المتوخاة منها إلى آثارها الإيجابية الطويلة المدى على التعلم . والجانب الآخر يقضى بأنه يمكن للتربية الأساسية وبدائل التدريب توفير السبيل الأفضل والأكثر تكافؤا لفرص الالتحـاق ببرامج مـا قبـل المدرسـة والحصـول علـى الخدمـات الغذائيـة والصحيـة كالتغذية المدرسية – كما ويمكن لبرامج التربية أن تشمل فـى محتواهـا المهـارات الحياتيـة الضرورية لتحسين مناخ تأمين حاجات التعلم الأساسية للجيل القادم .

أن ردة الفعل الأولى هى وقائية : فهى تتصدى لأسباب الحرمان الإدراكية الناشـئة عن سوء التغذية ، والمرض وعدم كفايـة وسـائل توفير العنايـة أو البيئـة الاجتماعيـة غير المحفزة ، وردة الفعل هذه تقر بأن التعلم الأساسى يبدأ منذ الولادة (فضلاً عن أن عوامل هامة مؤثرة فى التعلم تنشأ حتى قبل الولادة) ، وليس فقط عند الالتحاق بأحد أنشطة التعلم الرسمية ، ثم إن الإدخـال المبكر للبرامج بين الأطفال الفقراء فـى مجموعـة منوعـة من البلدان مثل البرازيل وكولومبيا وهايتى وتايلاند والولايات المتحـدة قد أثبت إفـادة الأطفال

والمجتمع على المدى الطويل من تلك البرامج التى جرت فى ضوء عدد مختلف من الاستراتيجيات المتنوعة ، منها :

أ – الاهتمام المباشر بالأطفال من خلال مراكز العناية بالطفل .

ب– تثقيف الوالدين والقائمين على رعاية الأطفال لإثراء إدراكهم وتعريفهم أصول توفير العناية للأطفال .

ج– رعاية الأنشطة التنموية المحلية والمعدة لتعزيز البيئة المحيطة بالطفل الصغير .

أما المنافع التى تعود على الأطفال المشتركين بهذه البرامج فهى تتضمن الإمكانية لاحقا لتحقيق مستويات أعلى من الإنجاز الأكاديمى ومعدلات نجاح فى المدارس الابتدائية تفوق ما يحققه الأطفال الذين لم يحصلوا على دعم مبكر مماثل . وأكثر من ذلك ، إنها منافع قوية يفيد منها الأطفال المحرومون والبنات بشكل خاص ، فهم الأكثر تعرضاً لمخاطر التخلف الصحى والأقل حظاً فى الالتحاق بالمدارس والأقل إنجازاً إذا التحقوا ، إذا لم تتوافر لهم مثل تلك البرامج المبكرة .

أما ردة الفعل الثانية ، فليست وقائية وحسب ، بل هى أيضا تعويضية وتعزيزية ، ذلك أن توفير فرص التعليم المبكرة للأطفال وتقديم الخدمات الصحية والغذائية لهم ، من شأنها أن تعوض بعض الضرر الحاصل للرضع من جراء عدم كفاية الشروط المسبقة للتعلم . ثم أن الخدمات الصحية والغذائية المقدمة إلى جانب برامج التعليم الرسمى من شانها تعزيز قدرة الأفراد على الاستفادة مما يجرى توفيره عن التعلم الأساسى . هذا وإن برنامج التغذية العالمى يخصص لقطاع التعليم حو ١٧٪ من أصل ٦٠٠ مليون دولار المخصصة للمعونات الغذائية فى معرض عملية التنمية . أما منافع تلك المساعدة ، فإنها تكمن فى ازدياد السبيل إلى التعليم ، ونوعية محسنة من التعلم ، واستخدام أكثر فاعلية فى مجال التعلم بعد الإنتهاء من برامج التعليم .

كما أن التدخل المبكر أمر ضرورى لمنع ومقاومة الإعاقة ، فأى توقف فى حركة النمو الطبيعية لدى طفل معاق هى أكثر خطورة بكثير من الآثار المباشرة ، للعاهة المحددة بالذات ، وعليه فإن صحة التدخل تقاس بحسب قدرتها على تعزيز النمو الطبيعى لدى الطفل ودعم العائلة فى تحقيق هذا الهدف .

تعليم حقوق الإنسان :

تتضافر أسباب عدة لتجعل من تعليم الناس عامة وطلاب المؤسسات التعليمية خاصة ، حقوق الإنسان ضرورة وفرضا [١٢٧] :

أول هذه الأسباب ، قانونى محض ، فهناك نص قانونى مضمن فى كل المواثيق والعهود الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان يلقى على عاتق الدول الأطراف واجب العمل على نشر المعرفة والوعى بحقوق الإنسان ويهمنا أن نشير بصفة خاصة إلى ما جاء فى الميثاق الأفريقى لحقوق الإنسان والشعوب ، والذى تمت إجازته بواسطة مجلس الرؤساء الأفارقة فى يونية ١٩٨١ ، حيث تنص المادة ٢٥ منه على [١٢٨] :

" يقع على الدول الأطراف فى هذا الميثاق واجب النهوض بالحقوق والحريات الواردة فى هذا الميثاق وضمان احترامها عن طريق التعليم والتربية والإعلام واتخاذ التدابير التى من شأنها أن تضمن فهم هذه الحريات والحقوق وما يقابلها من التزامات وواجبات".

والسبب الثانى يتأتى من الهدف من قانون حقوق الإنسان ذاته ، فمواثيق حقوق الإنسان تسعى إلى منع الإنسان تدمير الإنسان أو تحقيره أو إذلاله وذلك بتأسيس مجتمع إنسانى يعمه السلام والتفاهم والاحترام المتبادل . ولا شك أن نشر وتعميق هذه المفاهيم سوف يساعد فى وقف الإنتهاكات ضد حقوق الفرد العربى وضد حقوق الشعوب العربية .

وهناك سبب ثالث يخص إعداد طلاب القانون والسياسة ، وهو أن استيعاب المبادئ الحقوقية المتصلة عادة بحقوق الإنسان عنصر أساسى وهام من أجل تعليم قانونى فعال يشحذ المهارات القانونية ويصقلها ، فالقيمة التعليمية لقانون حقوق الإنسان عالية لأن جوهر حقوق الإنسان وثيق الصلة بالأصول الأخلاقية والنفسية للقانون عامة .

وعلى الرغم من الأهمية القصوى التى تتمتع بها حقوق الإنسان ووجوب حمايتها، لأنها دينا تلى مرتبة العقيدة ، وواقعاً ضرورياً للحياة البشرية ، فإنها لا تلقى العناية الكافية بالقدر الذى يتلاءم مع مكانتها بين مواد القانون الأخرى ، فنجد أن حقوق الإنسان تدرس ضمن مواد القانون الدولى العام [١٢٩] ، وأحياناً ضمن مدخل العلوم القانونية ومواد القانون المدنى (الحقوق اللصيقة بشخص الإنسان ، مثل حرية التعاقد وحماية الحقوق الطبيعية)، وفى التشريعات الاجتماعية (حرية العامل فى ممارسة العمل وحقوقه الاجتماعية) ، وبين

مواد القانون الجنائى (كضمانات التحقيق ومن أهمها مبدأ براءة المتهم حتى تثبت إدانته ، وجعل العقاب ذا هدف إصلاحى) ، وتدرس كباب مستقل فى مادة القانون الدستورى .

ومثل هذا التشتيت والتوزيع للدراسة لا يمكن الطالب من الإلمام الكافى بالموضوع الواحد الواجب التكامل ، كما أن تدريس حقوق الإنسان ضمن مواد القانون المختلفة لا يسمح للباحث أن يوصل المبادئ ، ويرد كل حق إلى أصله الصحيح ، بل يدرس القاعدة القانونية فقط (١٣٠) .

وزيادة على ذلك فإن تدريس حقوق الإنسان يجب ألا يقوم فقط على تقديم مجرد معرفة جزئية أو تجريدية للجوانب القانونية لحقوق الإنسان ، بل يجب أن يرتبط المنهج بالقضايا الأساسية التى تشكل حجر الزاوية فى عملية التطور للبلاد العربية ، ومن هنا فمن غير المقبول أن تنفصل دراسة حقوق الإنسان عن قضية الحفاظ على الاستقلال الوطنى والديمقراطية والتنمية الشاملة ورفض التبعية ، ولا يجوز أن تدرس حقوق الإنسان بوصفها مطلبا مثالياً مجرداً من منطلق إنسانى مثالى أو رومانى ، بل يجب أن تكون مادة حية تتسم بالديناميكية ، تتيح للطالب المعرفة الكاملة بالجوانب القانونية لحقوق الإنسان على المستوى الدولى والإقليمى ، وتكشف له فى ذات الوقت عن الروابط العضوية المؤثرة بين هذه الحقوق وضرورة احترامها ، وكيف أنها تشكل ضمانة لزيادة الوعى .

والأمر المؤكد أن هناك علاقة وتأثيراً متبادلا بين النظرية والتطبيق فى كل وقائع الحياة اليومية ، وإذا كان التطبيق يمكن فهمه وتصوره بدون معرفة نظرية كافية ، فإن من المشكوك فيه تماما أن يكون للمعرفة النظرية المجردة أية قيمة إلزامية أو خلقية ، وبالتالى أن تكون لها قيمة عملية ، ولا يمكن أن نجنى الثمار المرجوة من تدريس حقوق الإنسان فى الجامعات العربية سواء على مستوى الفرد أو المجتمع إذا كنا سنتناولها باعتبارها دراسة أكاديمية قائمة بذاتها تنصب على الجوانب القانونية لحقوق الإنسان ، ولكن من المأمول أن تحقق هذه الدراسة ما نبتغيه منها إذا استطعنا أن نجعلها تحيط بكافة جوانب حياتنا وبحقوق الأفراد والجهات ، ويقتضى هذا أن تفرد لدراسة حقوق الإنسان مادة مستقلة.

وعندما عقد اتحاد المحامين العربى ندوة عن تدريس حقوق الإنسن عام ١٩٨٧ ، التقت آراء المشاركين على أن تنشئة المواطنين على احترام حقوق الإنسان والدفاع عنها لا يبدأ فقط فى التعليم الجامعى ، ولا يجب أن يعتمد على قنوات التعليم الرسمى وحدها ،

وإنما ينبغى أن تكون تربية مثل هذا الوعى عنصراً أساسياً فى برامج التعليم منذ مراحله الأولى ، وفى عمل أجهزة الإعلام جميعها ، وخصوصاً ما تديره الدلة منها ، ولذلك يجب أن تتضمن المقررات التعليمية ، وخصوصاً مقررات التربية الوطنية تعريفا بمفاهيم حقوق الإنسان ، كما يجب أن تساعد أجهزة الإعلام على تنمية الوعى بها (١٣١) .

وحتى تكتسب مثل هذه التنشئة فعاليتها ، يجب أن يعكس تنظيم العملية التعليمية وإدارة أجهزة الإعلام جوهر هذه المفاهيم ، فتفسح كل منها المجال للتعبير الحر عن الآراء، وتشجع على اتخاذ المواطنين المبادرة فى مناقشة الأمور العامة للمواطن ، واقتراح الحلول لها .

وأخيراً فقد برزت قضية هامة وهى ضرورة تنمية الوعى بحقوق الإنسان والإلتزام بها لدى العاملين فى مرافق الدولة المختلفة ، وخصوصاً الذين يقع على عاتقهم توفير بعض هذه الحقوق مثل العاملين فى التعليم والصحة ، وأهم من هؤلاء ، من يعملون فى أجهزة الشرطة !!

الهوامش

١ – هبة رؤوف عزت : المرأة والعمل السياسى ، ص ٨٠ .

٢ - Milne. A.J: Human Rights & Human Diversity : An Essay in the Philosophy of Human Rights. State University of New York Press, 1986, pp. 107 - 115.

٣ – هبة رؤوف عزت : المرأة والعمل السياسى ، ص ٨١ .

٤ – عثمان خليل عثمان : تطور مفهوم حقوق الإنسان ، مجلة عالم الفكر ، وزارة الإرشاد والأنباء ، الكويت م١ ، العدد الرابع ، يناير / مارس ١٩٧١ ، ص ١٢ .

٥ – فاروق أبو عيسى : الأصول التاريخية لحقوق الإنسان بين النصوص والتطبيق ، فى " المنظمة العربية لحقوق الإنسان " الإعلان العالمى لحقوق الإنسان وأحوال الوطن العربى ، دار المستقبل العربى ، القاهرة . ١٩٨٩ ، ص ٥١ .

٦ – عز الدين فودة : حقوق الإنسان فى التاريخ وضماناتها الدولية ، دار الكتاب العربى للطباعة والنشر ، سلسلة المكتبة الثقافية (٢١٨) ، القاهرة ١٩٦٩ ، ص ٧ .

٧ – المرجع السابق ، ص ٨ .

٨ – عثمان خليل عثمان ، مرجع سابق ، ص ١٢ .

٩ – مصطفى كامل السيد : تدريس حقوق الإنسان ، رؤية العلوم السياسية ، فى : جديدى معراج وآخرون : تدريس حقوق الإنسان وتطوير التعليم القانونى بالجامعات العربية ، اتحاد المحامين العربى ، القاهرة ، ١٩٨٧ ، ص ٧٠ .

١٠– المرجع السابق . ص ٧١ .

١١– عثمان خليل عثمان ، مرجع سابق ، ص ٢٦ .

١٢– جعفر عبد السلام على : تطور النظام القانونى لحقوق الإنسان فى نطاق القانون الدولى العالم ، فى : اتحاد المحامين العرب : أزمة حقوق الإنسان فى الوطن العربى ، القاهرة ، ١٩٨٩ ، ص ٢٣٣ .

١٣– المرجع السابق ، ص ٢٣٤ .

١٤– عز الدين فودة : حقوق الإنسان فى التاريخ ، ص ٢٦ .

١٥– المرجع السابق ، ص ٢٧ .

١٦– المرجع السابق ، ص ٢٨ .

١٧– محمد عوض محمد : حقوق الإنسان بين النظرية والتطبيق ، فى عالم الفكر ، مرجع سابق، ص ٨٢ .

١٨– المرجع السابق ، ص ٨٤ .

١٩- محمد السيد سعيد : حقوق الإنسان بين الأيديولوجية والأخلاق العالمية ، مجلة السياسة الدولية ، العدد (٩٦) ، أبريل ١٩٨٩ ، ص ٥٥ .
٢٠- مصطفى كامل السيد : حقوق الإنسان فى المجتمع الدولى ، قضايا نظرية ، فى المرجع السابق ، ص ٧٢ .
٢١- المرجع السابق ، ص ٧٧ .
٢٢- بطرس بطرس غالى : حقوق الإنسان بين الديمقراطية والتنمية ، مجلة السياسة الدولية ، العدد (١١٤) ، اكتوبر ١٩٩٣ ، ص ١٤٢ .
٢٣- المرجع السابق ، ص ١٤٣ .
٢٤- حسين جميل : حقوق الإنسان فى الوطن العربى ، المعوقات والممارسة ، مجلة المستقبل العربى (٦٢) ، أبريل ١٩٨٤ ، ص ١٣٥ .
٢٥- المرجع السابق ، ص ١٣٦ .
٢٦- المرجع السابق ، ص ١٣٧ .
٢٧- المرجع السابق ، ص ١٣٩ .
٢٨- المرجع السابق ، ص ١٤١ .
٢٩- تقرير الأمانة العامة لاتحادالمحامين العرب المقدم إلى دورة المكتب الدائم الثانية لعام ١٩٨٦، فى : (أزمة حقوق الإنسان فى الوطن العربى) ، ص ٢١١ .
٣٠- المرجع السابق ، ص ٢١٢ .
٣١- المرجع السابق . ص ٢١٣ .
٣٢- المرجع السابق ، ص ٢١٤ .
٣٣- جعفر عبد الغنى : ظاهرة التفاوت فى الوضع الاقتصادى والاجتماعى للأفراد وكيفية تحقيق المساواة وتكافؤ الفرص فى المجتمع ، فى (الإعلان العالمى لحقوق الإنسان وأحوال الوطن العربى) ، ص ١٥٢ .
٣٤- المرجع السابق ، ص ١٥٣ .
٣٥- المرجع السابق ، ص ١٥٤ .
٣٦- بطرس بطرس غالى : حقوق الإنسان ودول العالم الثالث ، مجلة السياسة الدولية ، العدد ٧٥ ، يناير ١٩٨٤ ، ص ١٤٥ .
٣٧- بهى الدين حسن : حقوق الإنسان العربى ، مجلة السياسة الدولية ، العدد (٩٦) ، أبريل ١٩٨٩ ، ص ١٠٠ .
٣٨- محمد عصفور : ميثاق حقوق الإنسان العربى ضرورة قومية ومصيرية ، مجلة المستقبل العربى ، العدد (٥٥) ، سبتمبر ١٩٨٣ ، ص ١٢٤ .

٣٩- المرجع السابق ، ص ١٢٧ .
٤٠- بهى الدين حسن ، ص ١٠١ .
٤١- المرجع السابق ، ص ١٠٥ .
٤٢- أحمد يوسف القرعى : رؤية عربية للمؤتمر العالمى لحقوق الإنسان ، السياسية الدولية ، العدد (١١١) ، يناير ١٩٩٣ ، ص ٧٢ .
٤٣-عيسى شيفجى وحلمى شعراوى : حقوق الإنسان فى أفريقيا والوطن العربى ، مركز البحوث العربية ، القاهرة ، ١٩٩٤ ، ملحق رقم (٥) ، ص ٣١٧ .
٤٤- زكريا البرى : الإسلام وحقوق الإنسان ، فى مجلة (عالم الفكر) ، مرجع سابق ، ص ١٠٦ .
٤٥- الإسراء / ٧٠ .
٤٦- التين / ٤ .
٤٧- البقرة / ٣٠ - ٣٤ .
٤٨- لقمان / ٢٠ .
٤٩- البقرة / ٢٩ .
٥٠- إبراهيم / ٣٤ .
٥١- زكريا البرى ، الإسلام وحقوق الإنسان ، ص ١٠٧ .
٥٢- الأنبياء/ ١٠٧ .
٥٣- النحل / ٨٧ .
٥٤- الإسراء / ٨٢ .
٥٥- الأعراف / ٣١ .
٥٦- الأعراف / ٣٥ .
٥٧- النساء / ١ .
٥٨- الحجرات / ١٣ .
٥٩- سامى عوض الذيب أبو ساحلية : حقوق الإنسان المتنازع عليها بين الغرب والإسلام ، المستقبل العربى ، العدد (١٦٤) ، أكتوبر ١٩٩٢ ، ص ٨٧ .
٦٠- المرجع السابق ، ص ٨٨ .
٦١- هبه رءوف عزت : المرأة والعمل السياسى ، ص ٨٤ .
٦٢- المرجع السابق ، ص ٨٥ .
٦٣- مصطفى كمال وصفى : السملمون وحق الإنتماء السياسى ، مجلة المسلم المعاصر ، العدد (١٤) ، ١٣٩٨ هـ ، (١٩٧٨) ، ص ١١٢ .

٦٤- على القريشى ، دراسة تحليلية لمقومات التربية السياسية فى القرآن والسنة ، ص ١٣٦ .
٦٥- محمد عمارة : الإسلام وحقوق اللإنسان ،المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، سلسلة عالم المعرفة (٨٩) ، مايو ١٩٨٥ ، ص ١٤ .
٦٦- المرجع السابق ، ص ١٥ .
٦٧- المرجع السابق . ص ١٦ .
٦٨- محمد عبد الله المتوكل : الإسلام وحقوق الإنسان ،المستقبل العربى ، العدد (٢١٦) ، فبراير ١٩٩٧ ، ص ٦ .
٦٩- المرجع السابق ، ص ٧ .
٧٠- محمد رأفت عثمان : المساواة فى الحقوق والواجبات ، ملحق مجلة الأزهر ، ربيع الأول سنة ١٣٩٤ هـ ، ص ١٦ .
٧١- المرجع السابق ، ص ١٧ .
٧٢- محمد الغزالى : حقوق الإنسان بين تعاليم الإسلام وإعلان الأمم المتحدة ، دار الكتب الإسلامية ، القاهرة ، ١٩٨٣ ، ص ٥٠ .
٧٣- المرجع السابق ، ص ٥١ .
٧٤- المائدة / ٣٢ .
٧٥- محمد الغزالى ، حقوق الإنسان ، ص ٥٤ .
٧٦- على عبد الواحد وافى : حقوق الإنسان فى الإسلام ، وزارة الأوقاف ، القاهرة ، د.ت ، ص ١٧ .
٧٧- البقرة / ٢٧٨ - ٢٨٠ .
٧٨- البقرة / ١٨٨ .
٧٩- على عبد الواحد ، ص ٢٠ .
٨٠- المرجع السابق ، ص ٢١ .
٨١- نيفين عبد الخالق مصطفى : المعارضة فى الفكر السياسى الإسلامى ، مكتبة الملك فيصل الإسلامية ، القاهرة ، ١٩٨٥ ، ص ٩٨ .
٨٢- المرجع السابق ، ص ٩٩ .
٨٣- النساء / ٩٥ .
٨٤ - النساء / ٦٥ .
٨٥- نيفين عبد الخالق ، ص ١٠٠ .
٨٦- محى الدين صابر: الأمية مشكلات وحلول المكتبة العصرية ، بيروت ، ١٩٨٧ ، ص ٢٦٠ .

٨٧- فيلليب كومبز : أزمة العالم فى التعليم من منظور الثمانينيات ، ص ٣٨ .
٨٨- سعاد خليل إسماعيل : مفاهيم جديدة فى التنمية والتربية ومغزاها فى تعليم الكبار ، مجلة (آراء) المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار ، سرس الليان ، العددان الأول والثانى ١٩٨٦، ص ٢٢ .
٨٩- المرجع السابق ، ص ٢٣ .
٩٠- غى أفاتزينى : الجمود والتجديد فى التربية المدرسية ، ترجمة عبد الله عبد الدايم ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٨١ ، تعليق المترجم ، ص ١٠٣ .
٩١- حمدى على الفرماوى : الدافع المعرفى وعلاقته بالاتجاه نحو التعلم الذاتى عند طلاب المرحلة الثانوية ، مجلة دراسات تربوية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ج١٢ ، ١٩٨٨ ، ص ١٨٠ .
٩٢- حمدى على الفرماوى : الدافع المعرفى وعلاقته بالتحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير ، تربية عين شمس ، ١٩٨١ .
٩٣- حسن عبد العال : التربية وحقوق الإنسان في الوطن العربى ، مجلة دراسات تربوية م٨ ، ج٥٨ ، ١٩٩٣ ، ص ١٧٨ .
٩٤- المؤتمر العالمى حول " التربية للجميع " ، ٥ - ٩ / ٣ / ١٩٩٠ ، نيويورك ١٩٩٠ ، ص ١٣٩ .
٩٥- المرجع السابق . ص ٢٩ .
٩٦- المرجع السابق ، ص ١٤١ .
٩٧- المرجع السابق ، ص ١٤٢ .
٩٨- سعيد إسماعيل على (تحرير) : التعليم الإبتدائى فى الوطن العربى ، الحاضر والمستقبل، مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى الدول العربية ، عمان ، ١٩٩١ ، ص ٣٠ .
٩٩- المرجع السابق ، ص ٣١ .
١٠٠- محى الدين صابر : الأمية ، مشكلات وحلول ، ص ٣٠٠ .
١٠١- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار ، الخطة القومية لتعميم التعليم الإبتدائى ومحو الأمية فى الوطن العربى ، تونس ، ١٩٩٠ ، ص ٤٦ .
١٠٢- المؤتمر الخامس لوزرء التربية والوزرا المسئولين عن التخطيط الاقتصادى فى الدول العربية ، تطور التربية فى الدول العربية ، القاهرة ١١ - ١٤ / ٦ / ١٩٩٤ ، ص ١٤ .
١٠٣- المرجع السابق ، ص ٢١ .

١٠٤- وثيقة العمل الرئيسية لاجتماع الخبرا وحوق البرنامج الإقليمى لتعميم التعليم الابتدائى وتجديده ومحو الامية فى الدول العربية بحلول عام ٢٠٠٠ (عمان / الاردن ١٨ - ٢١ / ٦ / ١٩٨٨) ، مجلة التربية الجديدة ، العدد (٤٥) سبتمبر / ديسمبر ١٩٨٨ ، ص ١٤ .
١٠٥- المرجع السابق ، ص ١٥ .
١٠٦- مهنى غنايم وهادية أبو كليلة : تعليم المحرومين وحرمان المتعلمين ، سلسلة قضايا تربوية (١٢) ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٤ ، ص ٨٤ .
١٠٧- المرجع السابق ، ص ٨٥ .
١٠٨- المرجع السابق ، ص ٨٦ .
١٠٩- المؤتمر الخامس لوزرء التربية والوزرء المسئولين عن التخطيط الاقتصادى فى الدول العربية : (القاهرة ١١ - ١٤ / ٦ / ١٩٩٤) ، التقرير النهائى ، توصيات : ٢٢ / ٢٣ / ٢٤ .
١١٠-المرجع السابق ، ص ٣ .
١١١- المرجع السابق ، ص ٤ .
١١٢- ليلى شرف : حقوق المرأة والطفل فى الوطن العربى ، فى : المنطقة العربية لحقوق الإنسان ، الإعلان العالمى لحقوق الإنسان وأحوال الوطن العربى ، ص ١١١ .
١١٣- المرجع السابق ، ص ١١٢ .
١١٤- كومبز : أزمة العالم فى التعليم ، ص ٢٨٩ .
١١٥- المرجع السابق ، ص ٢٩٢ .
١١٦- تطور التربية فى الدول العربية ، (المؤتمر الخامس لوزرء التربية) ، ص ١٤ .
١١٧- محى الدين صابر ، الأمية ، مشكلات وحلول ، ص ١٥٦ ،
١١٨- المرجع السابق ، ص ١٦٥ .
١١٩- الخطة القومية لتعميم التعليم الابتدائى ومحو الأمية فى الوطن العربى ، ص ١٤٧ .
١٢٠- التقرير النهائى للمؤتمر الخامس لوزراء التربية العرب ، ص ٣ .
١٢١- أحمد صدقى الدجانى : مقدمته لكتاب : نجوى على عتيقة : حقوق الطفل فى القانون الدولى ، دار المستقبل العربى ، القاهرة ، ١٩٩٥ ، ص ٩ .
١٢٢- المرجع السابق ، ص ٦٥ .
١٢٣- المرجع السابق ، ص ٩٦ .
١٢٤- الأمم المتحدة : اتفاقية حقوق الطفل ، ١٩٨٩ ، ص ٤ .
١٢٥- المرجع السابق ، ص ١٥ .
١٢٦- المؤتمر العالمى حول " التربية للجميع " ، ص ٣٩ .

١٢٧- محمد نور الدين الطاهر : تدريس قانون حقوق الإنسان فى الوطن العربى ، فى " اتحاد المحامين العرب : تدريس حقوق الإنسان ، مرجع سابق ، ص ١٥٧ .
١٢٨- المرجع السابق . ص ١٥٧ .
١٢٩- وجيه مصطفى الزحيلى : تدريس حقوق الإنسان فى كليات الحقوق بالجامعات العربية ، المرجع السابق ، ص ٩٣ ..
١٣٠- المرجع السابق ، ص ٩٤
١٣١- ندوة تدريس قوق الإنسان ، ص ٧ .

الفصل التاسع

الدولة وسياسة التعليم

لأول وهلة قد يبدو أن هناك تنازعاً في الاختصاص بين عدة قوى ترى كل منها أن لها الحق الأساسي في تسيير دفة التعليم .

فالأسرة هي " حضين " أبنائها تغذيهم وتكسوهم وتأويهم وتحميهم ويباشرون حياتهم اليومية في كنفها فهي الأعلم بما يحتاجون وهي الأنسب والأصلح والأقدر على تربيتهم .

و " المؤسسة الدينية " (1) ترى أن التربية إذ تقوم بالدرجة الأولى على " قيم " و "اتجاهات" مما يتصل بالجانب الروحي من الإنسان ، وأن الإنسان إذ هو مخلوق لله ، تكون المؤسسة الدينية هى الأعلم بما يجب أن " يتربى " الإنسان وفقاً له

ورجال التربية يرون أنهم تخصصوا في " فن " و " علم " التربية ومن ثم فهم الأجدر بالقيام بالمهمة .

وأخيراً تجئ الدولة لتنبه إلى أنها بما تمثله من " قيادة " لجملة الشئون المجتمعية فلا بد أن تكون مسئولة عن تربية أبناء الأمة ، إذ يستحيل أن " يتربوا " خارج سلطتها وإلا فمن المحتمل أن ينشأوا على ما قد يتعارض واتجاهات الدولة ومصالحها .

والحق أن الأمر قد استقر على وجه التقريب على أن تقوم الدولة بسياسة التعليم وأن ذلك لا يمنع أبداً أن تقوم القوى الأخرى بالمشاركة في المهمة ، وفضلا عن ذلك فإن نطاق سلطة الدولة يمكن أن يتسع ويضيق وفقاً للفلسفة الاجتماعية والسياسية السائدة .

من هنا كان من الأهمية بمكان عند دراسة الأصول السياسية للتربية أن تخصص الفصل الحالي لدراسة الدولة من حيث الزوايا والجوانب التى يعنى بها عادة في العلوم السياسية بإيجاز لنتبين بعد ذلك علاقتها بالتعليم .

من الأفكار الأساسية التى قال بها أرسطو في فكره السياسي أن " طبيعة الإنسان " هي وحدها التى يمكن أن تفسر لنا كيف تنشأ السلطة ، إذ ذهب إلى أن الطبيعة وهي تهدف إلىالبقاء خلقت بعض الكائنات " الآمرة " " المتسلطة " ، وبعضها الآخر " مطيع " و "خاضع" ، لقد أرادت للكائن الموصوف بالعقل والتبصر أن يأمر بوصفه سيداً ، كما أن الطبيعة هي أيضاً التى أرادت أن للكائن الكفء بخصائصه الجثمانية لتنفيذ الأوامر يطيع بوصفه عبداً . وبهذا تمتزج منفعة السيد ومنفعة العبد (٢).

وقد انتهى عدد من علماء السياسة المعاصرين إلى أن جوهر السلطة كامن في الإنسان ذاته وهذا يتمثل في علاقة الأمر والطاعة (٣) . وإذا كان هذا مما يتشابه مع ما ذهب إليه أرسطو ، إلا أن المفهوم المعاصر لها يختلف عنها في جوانب كثيرة ، فأرسطو قد قسم المجتمع بناء على هذا إلىقسمين ، سادة عليهم أن يأمروا وعبيد عليهم أن يطيعوا . ولسنا في حاجة إلى البرهنة على تهافت هذا التقسيم منذ سنوات طويلة ، فالطاعة والأمر لا يرادفان أبداً السيادة والعبودية ، وإنما يمكن أن يرادفا قولنا بحاكم ومحكوم ، برؤساء ومرؤسين ، وهذا أمر طبيعي لا ينكره أحد ، هذا فضلاعن أننا نذهب إلى القول بأن كل إنسان من حقه أن يكون حاكماً أو رئيساً بتوافر شروط معينة كلها يمكن اكتسابها ، كما أن كل إنسان يمكن أن يكون مرؤوساً او محكوماً على عكس ما ذهب إليه أرسطو من أن السيادة أمر طبيعي في فئة معينة من الناس ، وأن العبودية أمر طبيعي في فئة معينة من الناس . ومن هنا فإننا نخالفه أيضاً في قوله بأن من طبع (الرجال) أن تكون لهم السيادة دائماً وفي كل الأحوال والظروف ، وأن من طبع (المرأة) أن تكون في منزلة العبيد ، عليها أن تسمع وتطيع .

وفي الفكر الإسلامى ، نجد لأبى حامد الغزالي رأياً يظهر لنا أنه لا يتوقع من الناس أن يتفقوا تلقائياً على أن يحترم كل منهم حقوق الآخرين ، أو أن يفوا بالعهود بينهم دون سلطة رادعة ، وذلك رغم حاجاتهم إلى التعاون فيما بينهم وما يستلزم من احترام للحقوق ووفاء للعهود ، وأسباب ذلك كما يوضحها (٤) :

أولاً : انقياد الناس بطبيعتهم إلى هوى النفس وهي أمارة بالسوء ، مما يجعل الشهوات تتحكم في تصرفاتهم وتجر عليهم مشكلات مختلفة ، اقتصادية واجتماعية ، وهذا بدوره

يؤدي إلى أن يحل الصراع الاجتماعي الذي عبر عنه (بالخصومات) محل الأمن والنظام الاجتماعي .

ثانياً : تباين الآراء وتشتت الأهواء على المستوى الفكرى والعقيدى للناس ، وهذه سمة إنسانية لو ترك لها المجال لعصفت باستقرار المجتمع وهددت بقاءه .

ورغم أهمية هذين العاملين ، النفسى والفكري في إيجاد ظاهرة السلطة ، إلا أن الغزالى لا ينظر إليهما على أنها عاملان منفصلان أو منعزلان عن غيرهما من العوامل والأسباب الأخرى التى يرى أن لها دورها الهام في هذا المجال ، وهي العوامل الاقتصادية والاجتماعية . صحيح أن العوامل الاقتصادية والاجتماعية قد ينظر إليها على أنها مشكلات، تبدو وكأنها نتيجة أو أثر مرتبط بالعاملين السابقين ، إلا أنها من جهة أخرى تشكل عوامل ضاغطة على الأفراد استدعت وجود السلطة لضبطها .

ومن هنا يبدو التداخل والترابط بين العوامل النفسية والفكرية والاقتصادية والاجتماعية لتسهم مجتمعة في وجود ظاهرة السلطة في المجتمع ، وتبدو هذه العوامل أقرب ما تكون إلى ما يسمى اليوم بالضرورات الوظيفية التى استدعت وجود ظاهرة السلطة .

وينتقد " دي جوفينيل *De Jouvenel* " الرأي الذى بدأ به أفلاطون وأرسطو وغيرهما ممن آمنوا بأن الدولة ليست من خلق الإنسان وأنها إنما تكونت نتيجة طبيعية لحاجات الإنسان وضرورة الاجتماع مع غيره من أبناء جنسه لإشباع حاجاته ، مؤكداً أن السلطة ليست نتيجة الحاجات التى تستشعرها الجماعة بضرورة أن يكون لها زعماء ، بل إن السلطة هي التى أقامت الجماعة [٥] ، وهو يستند في رأيه هذا على مبررين [٦] :

١ - إننا إذا كنا أمام فرضين لا يمكن التحقق من صحة أي منهما فإنه يتعين أن نختار منهما الأكثر سهولة ، والفرضان هما : أ - هل كل الأفراد لديهم إرادة الطاعة والخضوع ؟ ب - أم أن هناك بعض الأفراد لديهم رغبة التسلط والأمر ؟ إن الفرض الأكثر سهولة بين هذين الفرضين هو الفرض القائل بأن بعض الأفراد لديهم رغبة التسلط والأمر ، إذ أنه أسهل من أن نتصور أن جميع الأفراد لديهم إرادة الطاعة لأن الرغبة الفطرية في السيطرة سابقة على رغبة الخضوع لنظام معين ، ولذلك يبقى الخضوع عاملاً سياسياً أقل فاعلية ، من عامل السيطرة ، وسيظل دائماً كذلك .

٢ - أكثر من هذا أن الفكرة القائلة بأن السلطة جاءت نتيجة رغبة الجماعة وطاعتها لها، فكرة غير صحيحة ، إذا تعلق الأمر بالجماعات السياسية الكبيرة ، أي الدول، بل هي متناقضة ، وغير معقولة ، لأن القول بهذه الفكرة يستلزم القول بأن الجماعة التى يقوم فيها الأمر كانت لها حاجات ومشاعر مشتركة ، أي أنها كانت تكون جماعة سياسية ، في حين أن الجماعات السياسية الكبيرة (الدول) ، كما يشهد بذلك التاريخ ، لم توجد إلا بواسطة قهر صادر عن قوة واحدة لسلطة واحدة، قامت بتجميع جماعات صغيرة متفرقة (أسر ، قبائل ، عشائر) وكونت من هذا التجميع الجماعة السياسية أي الدولة .

ويرى بعض فقهاء السياسة والفلاسفة أن السلطة السياسية هي مجرد ظاهرة مادية تنشأ في المجتمعات بطريقة تلقائية وتؤدي إلى أن يقوم البعض بالسيطرة على الآخرين ويعلل كل من " شارل بيدان " و " أوبنهيمر " السلطة السياسة بسيكلوجية الأفراد وبطبيعة المجتمعات الإنسانية ، فهم يرون أن الإنسان كان دائماً في صراع ضد الطبيعية وضد الأفراد الآخرين المقيمين معه في نفس الأرض . وأساس هذا الصراع هو تعارض المصالح بين الأفراد وتعارض رغبات الفرد بالنسبة للطبيعة ، وبالتالي كان هذا الصراع مستمراً وكانت الغلبة للأقوى ، فإذا اصطدم الإنسان مع الطبيعة فإن النصر يكون للأقوى ومثال ذلك أن إنساناً إذا سقط في نهر ذي تيار شديد ، فإن صراعاً حيوياً يقوم بين الفرد والنهر ، فإذا كان الفرد قوى البنية قادراً على السباحة لتغلب على النهر وسبح حتى البر، أما إذا كان ضعيف البنية ، يجهل السباحة فسوف تغلبه الأمواج وتبتلعه المياه [٧].

كذلك كان هناك أيضاً صراع دائم بين الأفراد أساسه تعارض المصالح ، وقد كان محور هذا الخلاف هو المأكل أو المرأة ، وقد كان الصراع ينتهى بفوز الأقوى واستئثاره بالمرأة أو بالمأكل .

هذا ولقد أثبتت الملاحظة أن للسلطة أشكالاً تاريخية ثلاثة [٨] :

١ - السلطة الاجتماعية المباشرة : وهى تلك التى يتناولها شتى أفراد الجماعة من غير أن يمارسها فرد أو نفر معين بذاته يأمر بينما يطيع الكل . ومثال ذلك تقاليد الجماعة وعاداتها فهى تراعى دون ما حاجة إلى فرد أو نفر معين يفرض مراعاتها بأدوات القمع والإكراه المألوفة في المجتمعات المتحضرة ، فلا إكراه ولا

جزاء إلا الخوف من لعنة الجماعة التى هي عند الرجل البدائى بمثابة الموت المدنى عند المتحضرين .

٢ - السلطة الشخصية [٩] : وتتمثل هذه الصورة في المجتمع القبلى حيث يختص شيخ القبيلة " رئيسها " بالسلطة السياسية منفرداً دون غيره أعضائها ، وكذلك تتمثل هذه الصورة في المجتمعات السياسية ذات الملكية المطلقة من حيث السلطة من خصائص الملك ، وأيضا ظهرت في المجتمع الأقطاعى فى أوروبا في العصور الوسطى حيث كانت السلطة من خصائص السادة الاقطاعيين .

٣ - السلطة المنظمة [١٠] : فهي هنا ليست من اختصاص شخص أو نفر معين وإنما هي للمجتمع قاطبة تمارس لحسابه واعتباره صاحبها على مقتضى نظام معين ، أنها السلطة المنظمة في المجتمع ، انها نظام الدولة .

ولماكس فيبر ***M.Veber*** تصنيف مشهور أصبح من التصنيفات "الكلاسيكية" في تراث العلوم السياسية والاجتماعية ، ويذهب فيبر في هذا التصنيف إلى القول بأن هناك ثلاثة أنماط من السلطة [١١] :

١ - السلطة التقليدية .

٢ - السلطة الكارزمية .

٣ - السلطة الرشيدة .

وهذا التصنيف يماثل التصنيف السابق كما هو واضح .

وقد تعرض تصنيف فيبرالي انتقادات شتى ليس هنا مجال لعرضها ، وعلى سبيل المثال هناك من رأي أن تمييزه بين أنماط السلطة الثلاثة فيه قدر من التعسف ، فالتاريخ يشهد على وجود مجتمعات توافرت فيها الأنماط الثلاث في وقت واحد كما كان واضحاً في المجتمع المصرى القديم [١٢] . ولم يكتف ايتزوني ***Etzioni*** صاحب هذا النقد بهذا المثال التاريخي فذهب إلى أن تنظيم السلطة الواحدة يتحول من نمط السلطة الكارزمية إلى نمط السلطة الرشيدة نتيجة لبعض الظروف ، فالسلطة الرشيدة تسيطر على الجيش في أوقات السلم ، بينما تظهر السلطة الكارزمية بوضوح وقت الحرب حيث تلعب الزعامة والقيادة الشخصية دوراً بارزاً ، وحيث تستبدل الاتصالات المدونة باتصالات شفوية ، وحيث ينتهى الفصل بين الحياة الشخصية والحياة التنظيمية . وكذلك أوضح ايتزيوني أن ظهور القادة

الملهمين ليس مقصوراً على الأوضاع التنظيمية العليا ، ولكنه يمكن أن يتحقق أيضاً على مستوى بعض الأوضاع التنظيمية العادية .

وقد سادت مجتمعات بشرية متعددة طوال عصور سابقة نظرية ترجع أصل السلطة إلى الله ، وكأنه هو الذي منح هذا الملك أو ذاك حكم البلاد ، والملك يحكم بناء علىأمر إلهى ، وهو صاحب كل السلطات ، دينية ودنيوية ، وعلى ذلك لا تكون هناك شرعية لأية حركة تعارض الملك أو تخالف أوامره (١٣) .

وفي مقابل هذه النظرية سادت في العصور الأخيرة نظرية ترجع أصل السلطة إلى الأمة ، وقد انطلقت هذه النظرية في أوروبا من الفكر الليبرالي المؤسس على فلسفة الحقوق الطبيعية للإنسان ، ومن مضمون العقد الاجتماعى الذي تبلور عند الفلاسفة الأوربيين (هوبز – لوك – رسو) في صورة عقد بين الحاكم والشعب يفضى إلى التزام الحاكم تحقيق الأهداف الشعبية (١٤) .

ولعل ما يمكن أن نختم به هذا الجزء هو وجهة نظر نميل إليها ساقها " بلقزيز" وهي انتقاد الفكرة الشائعة للسلطة كامتلاك لأجهزة القهر والسيطرة ، أي لأجهزة الدولة الفرعية ولجهازها السياسي المركزي . فالسلطة تعنى هنا – حصراً – سلطة الدولة ، إذ يجرى – بهذا المعنى – إلحاقها بالسياسي ، فلا يعود ممكنا إدراكها إلا من حيث ترتبط بالدولة (١٥) .

لكننا أصبحنا نملك الآن من الدلائل الواقعية ما يسمح بنقد المفهوم التقليدي الذي يرادف بينها وبين الدولة ، أي أصبحنا نملك ما نثبت به المفهوم النظري للسلطة الذى يعرفها بأنها القدرة على التأثير وعلى إيجاد وقائع وتوازنات جديدة ، وينظر إليها بصفتها "فاعلية" يجرى امتلاكها في سياق الصراع الاجتماعى وليس من خلال الدولة ، أي بصفتها القوة التى تستطيع كل طبقة أو فئة اجتماعية امتلاكها في إطار حمايتها لمصالحها الاجتماعية ودفاعها عنها . والدلائل الواقعية المشار إليها هنا هي ما حدث في دول أوروبا الشرقية ، ودروس ذلك الذى حدث : لقد سيطر الشيوعيون على الدولة في بلدان أوروبا الشرقية لمدة تقرب من نصف قرن ، وبنوا نظاماً سياسياً شمولياً أبعد مكونات المجتمع الحية من معادلة سلطة الدولة موزعاً إياها في الحدود الأضيق التي لا تتجاوز نطاق الحزب الحاكم أو من يدور في فلكه . غير أن ثورة المجتمع المدنى الصاعد على الدولة المتهالكة في أوروبا الشرقية كشفت – بصورة لا غبار عليها – عن أن فترة سيطرة

الشيوعيين على الحكم ، وهى طويلة ، لم تمكنهم من بناء سلطة راسخة ولم تمكنهم من مقاومة الفكرة الديمقراطية والفكرة الليبرالية التى كانت تجيش بها قلوب أبناء المجتمع ، لقد سيطروا على الدولة ، لكنهم لم يهيمنوا في المجتمع ، وبعبارة أخرى ، لقد امتلكوا " الدولة" ولم يمتلكوا "السلطة" ، ومعنى هذا أن سلطتهم – سلطة الدولة – لم تكن سلطة فعلية ، بل كانت هشة ، ولم يكن من الممكن حمايتها من انتقام المجتمع :السلطة النقيض (١٦) !!

مفهوم الدولة :

" تتبوأ الدولة في أيامنا هذه مكانة سامية " ، كما يقول " فردناند بروديل في كتابه "الحضارة المادية أو الاقتصاد أو الرأسمالية من القرن ال ١٥ إلى القرن إلى ١٨ "، ولكن الدولة المعاصرة تسيطر على الساحة الاجتماعية ، كلها خلافاً لما كان عليه وضع الدولة في الماضي (١٧) .

هذا ، وهالة السحر الممزوج بالخوف التى تحيط بالدولة – ذلك الوحش الهائل المتولد من السلطة والقانون – ليست بالأمر الجديد ، فعلي مر العصور أسبغت هذه الهالة على الدولة أوصافاً مستعارة من الأساطير والآلهة الشريرة كوصف للدولة بأنها "لوثيان" (وحش بحري ضخم يرمز للشر) ، أو بإنها تشير الإله "مولوخ" (إله ينسب إليه أنه يقوم بذبح الأطفال) . وقد أسبغ كاتب مكسيكي على الدولة آخر هذه الأوصاف المستعارة ، وليس أقلها إثارة ، ألا وهو وصف الدولة بإنها غول محب للبشر ، وهو وصف عجيب يعبر عن المشاعر المتناقضة التى تثيرها الدولة ، فهي غول لأنها قوة مسيطرة تسعى إلى بسط سلطانها على كل شئ ، وهي محبة للبشر لأنها تسعى إلى تنظيم شئون المجتمع ، وتظلل جميع المواطنين بالرعاية والعناية .

والحق أن الدولة ظاهرة معقدة تتطلب دراسة مفهومها إثارة العديد من الأسئلة التى نختارها عشوائياً من بين العديد من الأسئلة التى يمكن توجيهها ، والتى توضح هذه المشكلة! هل الدولة ليست سوى مؤسسة بكل بيروقراطيتها وموظفيها – مؤسسة مسئولة عن وظائف محددة كالشرطة ، والدفاع ، والعدل ، الخ ، أم هى مفهوم قانوني يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالسيادة ، أم هي مرادفة للقانون والنظام ، أم هى – من الناحية الإجتماعية – ميدان تتصارع فيه قوى اجتماعية مختلفة ؟ هل كيان الدولة هو كيان المجتمع نفسه ، والعمليات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية المختلفة ، أم هى كيان قائم بذاته ، منبثق من

المجتمع ولكنه فوق المجتمع ؟ هل من المحتم أن يكون للدولة إقليم ؟ فيم تختلف الدولة عن السلطة السياسية ؟ فيم تختلف عن الحكومة أو النظام السياسي ؟ هل يمكن أن يطلق لفظ الدولة على كافة أشكال السيطرة السياسية ، ابتداءً من سلطة رؤساء القبائل في المجتمعات البدائية إلى الدولة المعاصرة بما في ذلك " مدن الدولة " عند الأغريق ، والنظام الاقطاعي الأوروبي ، والامبراطوريات التاريخية ، والملكيات المطلقة (١٨) ؟

وقد ركز علماء السياسة اهتمامهم في الغالب على الدولة كما فعل علماء الاجتماع السياسيون ، والانثروبولوجيون الاجتماعيون ، وغلب على دراساتهم الطابع القانوني ردحاً طويلاً من الزمن ، سواء فى أوروبا أو الولايات المتحدة ، وأصبح علم السياسة مرادفاً لعلم الدولة . وبعد الحرب العالمية الثانية سيطرت الدراسات السلوكية والتجريبية على علم السياسة فى أمريكا ، واعتقد العلماء أن الدولة كيان ضخم جداً بحيث تتعذر دراستها دراسة وافية بالغرض ، فقام أيضاً المذهب الوظيفي وتحليل النظم بتحليل العمليات السياسية والسلوك السياسي للأفراد والجماعات (١٩) .

وقد عنيت هذه المؤلفات بتحليل النظم السياسية من حيث التنمية السياسية ، واتباع الأساليب العصرية في السياسة ، ولذلك ضربت صفحاً عن الدولة وعلاقات السيطرة والتبعية التى تشكل تاريخ هذه المجتمعات . ولكن خبراء أمريكا اللاتينية عارضوا هذا المنهج بنظراتهم عن التبعية ، فتبوأت الدولة والمشكلات المتصلة بها منذ السبعينيات مكان الصدارة في دراسات وأبحاث أمريكا اللاتينية ، وكذلك علماء افريقية وآسيا .

ويطلق البعض ، وعلى رأسهم " ديجي " ، اسم الدولة على كل تنظيم للجماعة السياسية ، القديم منها والحديث ، المتأخر والمتمدين ، أي كل مجتمع سياسي أياً كانت صورته ، يسمى " دولة " . وعلى ذلك فإن الدولة توجد حيث تقوم في داخل جماعة معينة بالتفرقة بين الحكام والمحكومين ، أي في كل مرة تقوم من بين أفراد الجماعة فئة، واحداً أو أكثر ، تتولى أمور الجماعة ، ويخضع لإرادتها الأفراد الآخرين وما يترتب على ذلك من نشأة سلطة سياسية تحكم الجماعة (٢٠) .

ولكن هذا الرأي ، رغم المكانة التى يتمتع بها ديجي ، يلقى معارضة قوية ، فليس من الممكن أن نطلق اسم "الدولة" على كل صور الجماعات السياسية ، فالجماعات البدائية، لا يرقى تنظيمها السياسي ، إن وجد ، إلى المرتبة التى تسمح بأن نسوى بينها وبين نظم الدولة الحديثة . ولذلك فإن الرأي السائد اليوم يقول أن الدولة لا توجد إلا حيث تكون

الجماعة السياسية قد وصلت إلى درجة من التنظيم يجعل لها وجوداً مستقلاً عن أشخاص الحكام الذين يمارسون السلطة فيها ، الأمر الذي لا يتحقق إلا بعد الوصول إلى درجة معينة من المدنية . وعلى الرغم مما وجد في امبراطوريات الشرق القديم ، وخصوصاً في مصر وفي بلاد الفرس ، من تنظيمات سياسية وقانونية ، فإن الكثيرين ينكرون على تلك الامبراطوريات صفة الدولة ، ويسمونها إمارات أو ممالك .

ومن الصعب حصر جملة التعريفات التى سبقت لبيان معنى الدولة ، لكننا نستطيع أن نشير إلى عدد منها [٢١] :

عرفها بلنتشلى *Blunschli* السويسري بإنها " جماعة مستقلة من الأفراد يعيشون بصفة مستمرة على أرض معينة بينهم طبقة حاكمة وأخرى محكومة " .

أما الفقيه الفرنسي " كارييت دي ملبير *Carre de Malberg* فقد عرفها بأنها " مجموعة من الأفراد مستقرة على إقليم معين ، ولها من التنظيم ما يجعل للجماعة في مواجهة الأفراد سلطة عليا أمرة وقاهرة " .

أما " بونار " *Bonnard* ، فيقول انها " وحدة قانونية دائمة تتضمن وجود هيئة اجتماعية لها حق ممارسة سلطات قانونية معينة في مواجهة أمة مستقرة على إقليم محدد، وتباشر الدولة حقوق السيادة بإرادتها المنفردة وعن طريق استخدام القوة المادية التي تحتكرها "[٢٢] .

وعرفها الدكتور وحيد رأفت بإنها جماعة كبيرة من الناس تقطن على وجه الاستقرار أرضاً معينة من الكرة الأرضية وتخضع لحكومة منظمة تتولى المحافظة على كيان تلك الجماعة وتدير شئونها ومصالحها العامة .

وقريب من هذا أيضاً ما ذهب إليه الدكتور عبد الحميد متولى الذى قال إنها عبارة عن ذلك الشخص المعنوى الذى يمثل قانوناً أمة تقطن أرضاً معينة والذى بيده السلطة العامة [٢٣] .

ومن جملة هذه التعريفات نجد أن الدولة تعتبر هى المنظمة السياسية والاجتماعية التىيعيش الناس في كنفها ويدينون لها بالطاعة والولاء ، مما يجعل أركانها تتمثل في : الجماعة البشرية والإقليم المحدد ، والحكومة ، والسيادة .

وأحياناً ما يخلط البعض بين مفهوم الدولة ومفاهيم أخرى مثل "المجتمع" و "الأمة" و "الحكومة" .

فمن الناحية البنائية هناك فارق بين الدولة والمجتمع ، فأعضاء أمة معينة ينتمون إلى تنظيم واحد فقط هو الدولة يتسم بأنه تنظيم قانوني يخضع لأهداف وقواعد قانونية مقررة ، على حين أن هؤلاء الأعضاء ينتمون إلى تنظيمات متعددة تشبع حاجاتهم الاجتماعية ، ولا تخضع لنفس هذه القواعد الملزمة ، على أن هذه التفرقة بين الدولة والمجتمع تفيد دارسي السياسة من حيث أنها تلقى الضوء على الطابع الحقيقي للدولة ، وتوضح سلطتها المحدودة التى تمارسها استجابة لمتطلبات المجتمع (٢٤) .

وهناك بعض الدارسين يرون أن الأمة هي جماعة من الناس تربط بينهم روابط وحدة الجنس واللغة والدين ، وتجمعهم مشاعر واحدة تطورت عبر الزمان ، على حين أن الدولة لا تعدو أن تكون أكثر من وحدة سياسية قانونية ، ومعنى ذلك أن الأمة أكثر تعقيداً أو تركيباً من الدولة ، فهى لا تفهم فحسب في ضوء الروابط العرقية والسلالية ، ولكنها كيان اجتماعى وأخلاقى تكون عن طريق وحدة الأصل والبنية والتاريخ والقيم المشتركة .

ويطلق لفظ الحكومة للدلالة على الهيئة الحاكمة في الدولة ، ولكن توجد استخدامات أخرى لتلك الكلمة (٢٥) :

فهناك من يرى أن الحكومة ترادف معنى "الوزارة " أي الهيئة التى تتولى الحكم في الدولة ، وهذا الاستخدام شائع في ظل النظام البرلماني لدى الكتاب ورجال الصحافة ، فحين توجه بعض الطلبات أو الانتقادات إلى الحكومة فهم يعنون بذلك "الوزارة" .

وهناك اتجاه آخر يطلق لفظ الحكومة على مجموع الهيئات الحاكمة التى تدير دفة الأمور في الدولة وتوجه سياستها ، أي على السلطات الثلاثة : التنفيذية – التشريعية – القضائية ، وهذا المعنى يكاد يرادف بين الحكومة والدولة .

وهناك من يقصر استخدام " الحكومة " على معنى ضيق فيعنى بها السلطة التنفيذية وحدها ، أي رئيس الدولة ملكاً كان أو رئيس جمهورية ، وكذلك الوزارة . وهذا الاستخدام شائع جداً نظرا إلى أن السلطة التنفيذية هي التي تكون دائماً على صلة بالجمهور، أكثر من غيرها من السلطات ، فهي تجسد أمامه السلطة السياسية في الدولة .

والحق أنه بينما تمثل الحكومة هيئة تضم بعض المواطنين ، فإن الدولة يقوم كيانها على كافة المواطنين أعضاء المجتمع ، فكأن الحكومة هي الجهاز الذي يستخدم الدولة لتحقيق أغراضها ، ولهذا تفوض لها الدولة بعض السلطات والحكومات تتعاقب في وجودها أو بقائها في الحكم ، لكن الدولة تظل محافظة على كيانها .

ونظرت الماركسية إلى الدولة على إنها أداة الطبقة البورجوازية لإحكام سيطرتها على المجتمع واستغلال الأخرين ، ومن ثم فهي أداة شريرة لقهر الإنسان . وعندما قامت الثورة البلشفية في الاتحاد السوفيتي ظهر القول بأن الدولة لابد منها أثناء مرحلة الانتقال من المجتمع البورجوازي إلى المجتمع الاشتراكى ، وهنا لابد أن تقود طبقة العمال مسيرة الدولة وتمارس ديكتاتورية تمكنها من الاضطلاع بمهامها الجسام ، والتى يأتى فى مقدمتها كبت الذين يستغلون غيرهم والذين سوف يستمر كفاحهم ضد التحول الجديد ، لا سيما وأن فلول رأس المال لابد وأن تكون منظمة ، ولديها خبرة وروابط قديمة ووطيدة مع العناصر البورجوازية الصغيرة في الداخل . أما ثاني هذه المهام ، فهي إنشاء الصرح الاشتراكي الجديد (٢٦) .

ولكن السيطرة المطلقة والشمولية للحزب الشيوعي جعلته هو المهيمن على جميع منظمات الدولة ، وهذا ما أوضحه دستور ١٩٧٧ للاتحاد السوفيتي حيث ورد في مادته السادسة ما نصه : " القوة القائدة والموجهة للمجتمع السوفيتي ، ونواة نظامه السياسي ، ومؤسسات الدولة والمنظمات الاجتماعية هي : الحزب الشيوعي ... " (٢٧) .

وكانت النتيجة أن وقع النظام السياسي في جب البيروقراطية واكتوت الجماهير بنيران القهر والديكتاتورية ، ومن هنا كان انتقاد واحد مثل " ميلوفان ديجلاس " ***Djilas*** ، والذى كان نائباً لرئيس يوغوسلافيا (تيتو) في أثناء فترة الحكم الماركسى ، وهو واحد من أمثلة لا حصر لها من صور النقد ، إذ رأي أن الدولة الشيوعية تخضع لسيطرة الحزب ، والحزب بدوره ما هو إلا بيروقراطية ، والبيروقراطية عبارة عن طبقة طالما أنها تستغل ملكية الدولة وتتصرف فيها ، لكن البيروقراطية تعتمد ، بالإضافة إلى ذلك على عاملين هامين هما :القوة ، والثانى ، هو المعتقدات الجامدة (٢٨) .

وكان قيام الدولة الماركسية في عديد من المجتمعات بديلاً عن المفهوم الذى كان سائداً وهو مفهوم "الدولة القومية" ، حيث أطلق على المفهوم الجديد " الدولة الايديولوجية" وهو بالفرنسية ***L'Etat Ideocratique*** (٢٩) قوامه ربط الوحدة السياسية (الدولة) بفكرها الايديولوجي ، لكن السنوات الأخيرة أثبتت فشل هذه الدولة الايديولوجية فشلاً ذريعاً حيث انهارت كافة النظم التى مثلتها .

ولابد لنا هنا من التنبيه على أن فلسفة القومية كانت تعنى – في القرن التاسع عشر في أوروبا – الجمع بين الوحدتين الطبيعية والسياسية ، فلا تقوم وحدة سياسية على

أكثر من أمة ، ولا تتوزع الأمة الواحدة بين عديد من دول ، ولقد انطلقت كل من الوحدتين الألمانية والايطالية حينذاك من تلك الفكرة .

غير أن "الدولة القومية " لا تعني – في الاصطلاح – ما كانت تعنيه تلك الفلسفات الغربية في القرن التاسع عشر من ضرورة الجمع بين الأمة الواحدة كاملة والوحدة السياسية الواحدة ، فلا توزع الأمة الواحدة بين عديد من دول ولا تجمع الدولة الواحدة بين عديد من قوميات ، وإنما الذى يعنيه اصطلاح "الدولة القومية" في عصرنا هو أن يتحقق للعنصر البشري في الدولة عامل التجانس المهيئ "للوحدة الوطنية" في الداخل ، كالتجانس باللغة أو باللغة والأصل معاً أو حتى بعامل وحدة المصالح وما تهيئ له من وحدة المصير وغير ذلك مما يؤكد رغبة العنصر البشرى فى الدولة في الحياة الجماعية الواحدة [٣٠] .

وإذا أردنا نرسم ملامح النموذج المتقدم للدولة القومية الحديثة فسوف نجده في الخطوط العريضة التالية [٣١] :

١ – إنشاء دولة مستقلة وذات سيادة ، أي متحررة من ضغوط الدول الأخرى وصاحبة قرارها في الشئون الخارجية ، وهو القرار الذى كانت تنافسها عليه وتحرمها منه الدول الاستعمارية ويغطى هذا الوجه الأولى السيادة القومية .

٢ – تأكيد سيادة هذه الدولة الداخلية ، أي تأكيد حقها المطلق في إصدار القوانين والتشريعات المتعلقة بكل ما يدخل في نطاق حدودها ، سواء ما تعلق بالأفراد المواطنين ، أوما تعلق بالسياسات الاقتصادية والاجتماعية أو بالثروات الطبيعية. ومن ضمن ما تعنيه هذه السيادة الداخلية أيضاً ، تأكيد حقها في الحصول على ولاء الأفراد والجماعات ، وبالتالى أولويتها على جميع العصبيات الأخرى القائمة خضوعاً مطلقاً لها ، وهو ما يجسده حقها المطلق في احتكار السلطة التشريعية والتنفيذية والقضائية ، وهذا ما يعبر عنه الوجه الثاني للسيادة القومية .

٣ – بلورة السياسات الاجتماعية والاقتصادية الضرورية لتحقيق التنمية وتحديث هياكل الاقتصاد والمجتمع ، ونقل التكنولوجيا ، وبناء السوق المحلية وتشجيع الاندماج والانصهار بين السكان والمناطق الجغرافية ، مما يتيح تكوين شعب متجانس ومتضامن ومتحد ومتقدم يقف على طرف نقيض من مجتمع العصبيات التقليدية ما قبل القومية .

٤ – بث الروح الوطنية وترسيخ إنتماء الأفراد وولائهم للدولة ، باعتبارها بوتقة الانصهار الاجتماعي وأداة التحويل القومى .

٥ – وفي الوطن العربي يمكن أن نضيف نقطة أخرى تتفاوت في أهميتها من دولة إلى أخرى هي الدفع في اتجاه الوحدة العربية أو العربية الإسلامية .

نشأة *الدولة* وتطورها :

اهتم المفكرون من رجال الدين والفلاسفة بالبحث في أصل الدولة وكيفية نشوئها، وكان طبيعياً وقد تعدد الباحثون في هذا الموضوع وتنوعت ثقافتهم واختلفت ميولهم أن تتعدد المذاهب في تفسير أصل الدولة ، فمن ذلك :

١ – اتجاه ديني يرد نشأة الدولة وينسب مصدر السلطة فيها إلى الله كما أوضحنا ونحن بصدد الحديث عن السلطة ، ويدخل في هذا الاتجاه : نظرية الحق الإلهي المباشر، أو نظرية التفويض الإلهى ، ونظرية العناية الإلهية ، وقد ظهرت بوادر هذه الاتجاه في الحضارة المصرية القديمة حيث أن الفرعون أو الملك الإله كان الواسطة الإنسانية بين مجموع المصريين وآلهتهم (في الحياة وما بعد الموت) ، كما أنها كانت أساس حكم الملوك في القرنين السابع عشر والثامن عشر ، إذ تشبثوا بها فى فرنسا فقد تمسك الملك لويس الرابع عشر بها وأشار إليها في مذكراته بقوله " : أن سلطة الملوك مستمدة من تفويض الخالق ، فالله مصدرها وليس الشعب ، وهم – أي الملوك – مسئولون أمام الله وحده عن كيفية استخدامها[٣٢] .

٢ – وهناك الاتجاه الديمقراطي الذي يرجع نشأة الدولة ومصدر السلطة فيها إلى الإرادة العامة للأمة ، نتيجة اتفاق مقصود أو اختياري طرفاه الأفراد البدائيون الذين خرجوا من حالة الطبيعة (حيث قانون الطبيعة هو القانون الوحيد الذي حكم علاقاتهم) ، وأسسوا مجتمعاً سياسياً بواسطة التعاقد الذي فقد كل فرد فيه بنتيجته حريته الطبيعية جزئياً أو كلياً ليحصل عوضاعنها على الأمن الاجتماعى والسلام الذى تؤمن له السلطة المنظمة لصالح هذا المجتمع أو الدولة بكفالة القانون السياسي [٣٣] .

هذا وقد فسر هذا العقد بتفسيرات عدة ، فبعض الفقهاء رأي فيه الأساس في تأسيس المجتمع المدنى ، وهذا ما يعرف بالعقد الاجتماعى ، والبعض الآخر رأي فيه اتفاقاً بين الحكام ورعاياهم تكون نتيجته نظام حكومة خاصة ، وهذا ما يعرف بالعقد السياسي .

٣ - نظرية تطور الأسرة ، ويرجع أصحابها نشأة الدولة إلى الأسرة وتطورها لما بين الأسرة والدولة من تشابه ، فالدولة عندهم ما هي إلاأسرة بعد نموها وتطورها وتكاثرها وأساس سلطة الحاكم حسبها هو سلطة أب الأسرة (٣٤) .

٤ - أما الإتجاه الذي يفسر نشأة الدولة بناء على نظرية "القوة" ، فنجد ممن عبر عنه " موريس جودلييه " ، ففي رأيه أن الأساس الذي قامت عليه الدولة هو عنصران متعارضان هما "القوة" و "الرضا" ، وهو الأمر المماثل لما أشرنا إليه من قبل في تفسير أصل "السلطة" ، وتلقى نظريات جودلييه ضوءاً على ظاهرة الطاعة العامة، وعلى القوة الرابطة بين كل الفئات التى تشكل المجتمع ، بمعنى أن الجماعات ذات المصالح المتعارضة تشترك معاً - رغم تعارضها - في تصورها للنظام الاجتماعى والكونى . ويعنى جودلييه ببيان وسائل تنفيذ هذا التصور ، وهو يؤمن بأنه من الضروري أن نرى بوضوح الوسائل التى يتم بها الحصول على " رضا " الأغلبية طواعية واختياراً ، وبدون استخدام الوحشية . ومن رأيه أن الرضا يتم الحصول عليه ، وأن السيطرة يتم تبريرها لأنه يظهر للأغلبية أنها خدمة تؤديها الطبقة المسيطرة لمن يخضع لحكمها (٣٥) .

والسؤال الذي يمكن أن يبرز هنا هو : إلى أي شئ يجب أن نعزو ظهور التفرقة في الوحدات القبلية بين الوظائف الاجتماعية ، وتكوين هيئات رياسية جديدة مبنية لا على العلاقات العائلية بل على تقسيمات من نوع جديد - مثل الطوائف والطبقات الاجتماعية - امتاز بها التحول من مجتمع عديم الدولة إلى مجتمع ذي دولة ؟ الحق أن هذه التفرقة تعزي إلى العلاقات المادية الجديدة بين الناس والطبيعة ، وبين بعضهم والبعض ، وهي علاقات تكونت مع نمو الزراعة والتبادل التجاري ، وتطلبت تقسيم العمل . وقد تحولت التقسيمات الاجتماعية بين جماعات الأسرة في المجتمعات البدائية إلى علاقات استغلال بثلاث وسائل أولاها استيلاء الأقلية المسيطرة على ثمرة عمل الجماعة لمصلحتها ، وثانياً تمثيل الأقلية للجماعة في أمور خارجية كتنظيم تداول السلع والخدمات ، وثالثها تحكم الأقلية في استخدام

الموارد المشتركة كالأرض ، وبذلك تصبح الأغلبية معتمدة على الأقلية لا في الناحية الايديولوجية والاجتماعية فحسب ، بل في الناحية المادية أيضاً (٣٦).

ويؤكد جودلييه تنوع هذه التحولات التى أدت إلى قيام هيئات رئاسية مختلفة من طوائف وطبقات ، ويرى أنه توجد أنواع عديدة من الهيئات الاجتماعية الرياسية وأساليب الانتاج المدعمة لهذه الهيئات . وجدير بالذكر أن بروز شكل معين في الدولة لا ينشأ أتوماتيكياً من وجود هيئة رياسية من الطبقات أو الطوائف الاجتماعية .

وترى غالبية الفقة السياسي والقانوني المعاصر – مع خلاف في التفاصيل – أن الدولة ظاهرة طبيعية لا يمكن أن نرجع نشأتها إلى واقعة بالذات ، وإنما هى نتيجة تفاعل عوامل مختلفة ساهمت على مر الزمن وبعد تطور طويل في إحداث الترابط بين أفراد الجماعة ، وفي تحقيق ميولهم الفطرية إلى الاجتماع والتعايش معاً (٣٧) .

وقد أدى تفاعل العوامل المختلفة ، إلى ظهور فئة من بين أفراد الجماعة استطاعت أن تفرض إرادتها على بقية أفراد الجماعة وتخضعهم لمشيئتها ، وأقامت لنفسها سلطة الأمر والنهي عليهم ، وألزمتهم بواجب الطاعة . غير أن الخلاف هنا يظهر حول تحديد الوسائل التى استعان بها الحكام لفرض سيطرتهم على الجماعة . فكان القدامى يقولون بأن الحكام قد اعتمدوا على قوتهم المادية وانتصاراتهم على خصومهم ، أما أنصارها في الفقه الحديث ، فلا يرجعون سلطة الحكم إلى مجرد القوة المادية ، ولكن إلى عوامل أخرى كذلك، مثل قوة التأثير أو الدهاء السياسي (٣٨) .

وحيث أن الدولة ثمرة تفاعل عوامل متعددة ، تختلف من بلد إلى آخر حسب ظروفها التاريخية أو الاجتماعية أو الاقتصادية ، فإن من الطبيعي أن تختلف الدول فيما بينها نتيجة لاختلاف ظروفها والعوامل التى ساهمت في مولدها وبالتالى يختلف النظام السياسي الصالح من بلد إلى آخر ، أي أن الصلاحية نسبية ، ولذلك نجد خلافاً كبيراً بين أشكال الدولة المختلفة وأنظمة الحكم فيها (٣٩) .

وعلى أية حال ، فإن الشئ الذي تجدر الإشارة إليه أن الدولة لا تفهم إلا في سياق تاريخي ، وهذا ما يؤكده هارولد لاسكي ***Laski*** حين يذهب إلىأن طابع الدولة الحديثة هو النتيجة المترتبة على تاريخها ، إذ يتعذر فهم هذا الطابع إلا في ضوء هذا التاريخ . ويؤكد لاسكي أن طابع الدولة بوصفها هيئة ذات سيادة كان نتاج سلسلة طويلة من الظروف التاريخية التى كان أهمها في فترة الاصلاح الديني في القرن السادس عشر الحاجة إلى

وجود هيئة تنظيمية ، يمكن أن ترجع إليها كل مطالب السلطة لاتخاذ قرارات نهائية . وفي هذا الصدد كانت الدولة تظهر تفوقها دائماً على كافة الهيئات الأخرى التى عرفها المجتمع، فهي كانت تبدو أمام الناس هى الأمل المشرق الذي يحقق لهم السلام والوئام ، فالدولة وحدها هي التي تملك سلطة وضع الأوامر القانونية التى يلتزم باحترامها كافة أعضاء المجتمع ، ولهذا أصبحت سلطة الدولة هى الصورة الفعالة لقدرتها على إشباع المطالب المؤثرة التى تقع على عاتقها (٤٠) .

والواقع أن الذي يميز الدولة المعاصرة عن غيرها من الدول التى عرفها التاريخ الإنساني هو أن الدولة الحديثة تستند إلى فكرة الدستور في شكلها القانوني الملزم ، وهى فكرة لم تكن متصورة قبل ذلك ، حيث كانت الغلبة لنظم سياسية تقوم على الزعامة واختلاط السلطة بشخص الحاكم باعتبارها من امتيازاته وحقوقه الشخصية ، تسنده فيها القوة المادية، وعمق المؤثرات العقائدية والتقاليد السائدة في المجتمع ورسوخها في وعى الناس وادراكهم(٤١).

وبالنسبة للعالم العربى ، نجد أن المواجهة بين الغرب والوطن العربى منذ حملة نابليون أدت إلى ظهور المحاولات الأولى الرامية إلى التحديث من جانبى الامبراطورية العثمانية ومصر . كانت البداية ، تحديث البنى العسكرية والبيروقراطية ثم النظام القانوني، وفي مرحلة لاحقة ، تناول التحديث التعليم والاقتصاد وأنماط الحياة اليومية في صفوف الجماعات المترفة ، وبالتالى فإن الجذور الأولى لنشأة الدولة الحديثة جاءت من الخارج وبفعل مؤثر خارجي هو الاستعمار ، فالأثر الحقيقي للامبريالية الأوروبية هو تشييدها لبنى الدولة الحاكمة الحديثة . والمسألة هنا لا يمكن تفسيرها فقط طبقاً لمقولات الانتشار الثقافي الذي يشرح انتشار ظاهرة الدولة من المركز وباتجاه الأطراف عن طريق التبني الاختيارى، أو المحاكاة أو استخدام القوة والذى يرى فى الدولة انعكاساً لمجموعة متميزة من القيم الثقافية والدينية الأوروبية التى تعود بجذورها إلى القانون الروماني وعصر النهضة والتى لا تتناسب مع المجتمعات التى يسود فيها دين عضوي شامل (٤٢) .

ان ضعف مقدرة هذه المقولات التفسيرية يقع بالذات في هذه الرؤية ذات البعد الثقافي ، فأشكال الدولة في العالم العربي ليست فقط مشكلة اقتباس ثقافي تواجهه مشكلات اجتماعية في التكيف مع البيئة الداخلية الجديدة ، فظاهرة الدولة العربية الحديثة هى أيضاً نتاج تاريخي لعناصر هيكلية ذات بعد خارجي (الاستعمار الجديد) ، ويستمر هذا الكيان في

المرحلة التالية للاستعمار في لعب دور يربط الدولة الجديدة بالقوى الاقتصادية العالمية ، فهذان البعدان يتعانقان معاً ليشكلا واقع الدولة العربية المأزوم .

ويلقى تفسير المفكر الايطالي انطونيو جرامشي الضوء على ممارسات كثير من الدول ذات الاتجاه الذى يجعل منها قوة مستمرة رغم ما تتسم به من تخلف وتبعية كما نرى في النمط الشائع للدولة في المنطقة العربية . فمدرسة جرامشي تقدم مفهوم " الهيمنة " *Hegomony* وتحاول من خلاله أن تشرح كيف تضمن الطبقات الحاكمة الولاء والبيعة من الجماهير دون اللجوء المستمر إلى القمع والعنف المكشوف (٤٣) . إن هذه المدرسة تستبعد التفسير الماركسي الكلاسيكي الذي يرجع الولاء الجماهيري إلى "الوعى الزائف" وتطرح بدلاً عن ذلك مصطلح "الهيمنة" . إن مفهوم الهيمنة يتضمن قدرة الطبقات الحاكمة على نشر قيمها وثقافتها ونمط حياتها ومبادئها الفكرية والحياتية وجعلها القيم والثقافة السائدة ، ومن ثم تقبل أفراد المجتمع والجماهير لها كمسلمات غير قابلة للجدل ، لذلك عندما يتم التقبل العام لهذه الثقافة والمبادئ ، يتم أيضاً تقبل طوعي لسيطرة الطبقة الحاكمة وإضفاء الشرعية على حكمها دون اللجوء إلى وسائل القمع . إن الدولة ومؤسساتها الايديولوجية والتحريضية ودور التنشئة التابعة لها هي التي تقوم بنشر ثقافة الطبقة الحاكمة ، وبالتالى ترسيخ هيمنتها وكسب الإجماع الشعبي لاستمرارية نمط التنمية الرأسمالية .

الاشكال :

تتخذ الدولة أشكالاً مختلفة من حيث البساطة والتركيب ، وهناك نجد أمامنا شكلين:

١ - الدولة الموحدة ، وهى التى تكون السيادة فيها موحدة لها صاحب واحد هو الدولة، وتتركز السلطة في يد حكومة واحدة ، ويكون لها دستور واحد ، ويخضع الأفراد فيها لسلطة واحدة ولقوانين واحدة (٤٤) .

والشكل الموحد للدولة لا يعنى حتماً أن الحكم فردى ، فالحكم يكون فردياً حيث تكون السلطة مركزة في يد فرد مطلق . والدولة الموحدة قد تكون ذات حكومة فردية (ملكية مطلقة أو دكتاتورية) ، كما يمكن أن تتخذ شكلاً ديمقراطياً .

وبساطة التركيب الدستوري للدولة لا يستلزم بساطة التنظيم الإداري فيها ، فقد تأخذ الدولة الموحدة بنظام المركزية الإدارية ، حيث تتجمع المظاهر المختلفة

للوظيفة الإدارية فـي الدولـة في أيدى السلطة الإداريـة المركزيـة (أي الحكومـة الموجودة بالعاصمة). وقد تأخذ الدولة الموحدة بنظـام اللامركزيـة الإداريـة حيث توزع اختصاصات الوظيفة الإدارية في الدولة بين السلطة المركزية وبيـن هيئـات محلية .

والدول العربية جميعها من الدول الموحدة .

٢ - الدول المركبة ، وهي مختلفة الأنواع حسب توزيـع السلطة بين الاتحـاد والـدول المكونة له ، وهناك عدة أشكال للدولة المركبة وهى :

- الاتحاد الشخصي ، وهو أضعف أشكال الاتحـاد ، حيث تتحدد دولتـان تحت عرش واحد مع احتفاظ كل وحدة بسيادتها واستقلالها ، ويعد هـذا الاتحاد مؤقتاً ، ويزول بمجرد زوال السـبب وهـو رئيس الاتحـاد . وفـى إطار هذا الاتحاد تحتفظ كل دولة بشخصيتها الدوليـة ، ورعايـا كـل دولـة من دول الاتحاد يعدون أجانب بالنسبة للدولة الأخـرى وسلوك كـل دولـة من دول الاتحاد ليس له علاقة بسلوك الدول الأخرى [٤٥]، وهذا الشكل لم يعد له وجود في التاريخ الحديث .

- أما الاتحاد الحقيقـي أو الفعلـي ، فهـو أشـد قـوة مـن الاتحـاد الشـخصي ، وبشكل عام تفقد الدولة العضو فـي الاتحـاد الحقيقـي شـخصيتها الدوليـة ، وتكـون هنـاك شـخصية واحـدة هـي شـخصية الاتحــاد ، ووفقـاً للاتحـاد الحقيقي أو الفعلي يكون هنـاك تمثيـل دبلوماسـي وقنصلـي واحـد بالنسـبة للاتحاد .

ومن أمثلته ما قام من اتحاد بين مصر وسوريا فـي الفترة مـن ١٩٥٨ - ١٩٦١ باسم الجمهورية العربية المتحدة .

- أما الاتحاد الاستقلالي أو الكونفدرالي أو التعاهدي ، فيبقى على الشخصية الدوليـة لأعضـاء الاتحـاد ، مـع قيامهـا بتخويـل جهـاز الاتحـاد بعـض الاختصاصات المشتركة ، وبالتالى فكل دولـة عضـو فـي الاتحـاد تحتفـظ بإقامة علاقات دبلوماسية مع الدول الأجنبية ، والحـرب التـى تنشـب بيـن دول الاتحاد تعد حرباً دولية . ومن أمثلته ما قـام مـن اتحـاد سـنة ١٩٧١

بين مصر وسوريا وليبيا ، وما قام بين الجمهورية العربية المتحدة واليمن [٤٦].

- الاتحاد المركزي (الفيدرالي) فتحقيقاً لمزيد من الثبات والاستقرار واستهدافاً لتضامن أقوى وأمتن مما يحققه الاتحاد التعاهدى ، وتلافياً لما يشوب هذا الأخير من ضعف وقصور ، تلجأ الدول إلى اتخاذ شكل الاتحاد المركزي الذي يتكون من عدد من الدويلات أو الولايات التى تندمج معاً ، وينشأ عن هذا الاندماج دولة واحدة تفنى فيها الشخصية الدولية للدويلات أو الولايات ، وإن كانت تحتفظ في المجال الداخلي بجانب كبير من سيادتها [٤٧] ، ومثال ذلك الولايات المتحدة الأمريكية وسويسرا .

أما بالنسبة لأشكال الحكومات وأنواعها ، فنجد أنها تنقسم بالنظر إلى كيفية تولى رئيس الدولة لمنصبه إلى :

أ - الحكومة الملكية ، وهى التى يتولى رئيس الدولة فيها منصبه عن طريق الوراثة ولمدى الحياة ، استناداً إلى أن شخصاً أو عائلة ما يكون لها الحق في تولى دفة الحكم وتوجيه شئون البلاد ، والملك الذى يتولى الحكم عن طريق الوراثة قد يسمى أيضاً أميراً أو سلطاناً أو إماماً أو امبراطوراً أو عاهلاً [٤٨] .

ب- الحكومة الجمهورية ، وهي التى يختار فيها رئيس الدولة عن طريق الانتخاب ولمدة محدودة تختلف من دولة إلى أخرى ويتكفل الدستور ببيان اختصاصات هذا الرئيس وأحوال مسئوليته ومداها .

أما من حيث الخضوع للقانون فيوجد شكلان للحكومة :

أ - الحكومة الاستبدادية ، وهي التي يفرض فيها الحاكم سلطانه ، وينفذ أوامره وتعليماته دون التقيد بالقوانين ، بل غالباً ما يقال إن إرادة الحاكم هي القانون ، وهذا النوع من الحكومات يلغى تماماًحريات الأفراد ، ويمنح الحرية فقط للحكام على أساس أن هذه الحرية غير المقيدة للحاكم تتيح له فرصة العمل وفقاً لما يوحيه له عقله وتمليه عليه إرادته.

ب- أما الحكومة القانونية فهي تلك التى تلتزم بالقوانين المقررة وتخضع لها تماماً ، وهي وإن كانت لها حرية إلغاء أو تعديل هذه القوانين ، إلا أنها لا تستطيع أن تقدم

على هذه الخطوة دون أن تتبع الإجراءات المنصوص عليها في الدستور. ولقد كان خضوع الحكومة للقانون على هذا النمط هو الذي جعل البعض يطلقون عليه مصطلح الحكومة العادلة على أساس أنها تضمن للأفراد حقوقهم وحرياتهم (٤٩).

ومن حيث توزع السلطة ، نجد نوعين :

أ - الحكومة المطلقة ، وهي التى تتركز جميع السلطات فيها في يد شخص واحد أو هيئة واحدة ، كما كان الحال في الملكيات المطلقة القديمة ، فقد كان الملك يجمع في يده جميع السلطات التشريعية والتنفيذية والقضائية .

وليس من الضروري أن تكون الحكومة المطلقة استبدادية ، فهي قد تكون مطلقة وقانونية في نفس الوقت ، أي تخضع للقانون ، وهذا يحدث في صور نادرة ذلك لأن تركيز السلطة يشجع على الاستبداد ، ولكنه ليس مستحيلاً، فقد يلزم الحاكم المطلق نفسه باتباع القانون والخضوع لحكمه .

ب- أما الحكومة المقيدة ، فهى التى توزع فيها السلطات بين عدة هيئات مختلفة يشرف بعضها على بعض ، مثال ذلك الملكية الدستورية ، إذ توزع فيها السلطة بين الملك والبرلمان ، وينطبق هذا بصفة عامة على جميع نظم الحكم القائمة على مبدأ الفصل بين السلطات . (٥٠)

وبالنظر إلى صاحب السيادة في الدولة ، نجد التقسيم التالي :

أ - الحكومات الفردية : وفيها يمارس السلطة شخص واحد يطلق عليه لقب ملك ، أو أمير أو امبراطور أو قيصر ، أو ديكتاتور ، وهو لا يستند في حكمه إلى الشعب . وهذه الحكومة الفردية قد تكون ملكية استبدادية لا يتقيد فيها الملك بأي قانون قائم ، ولا يعترف بالخضوع لأية سلطة ولا يقيم وزناً للحريات ، وقد تكون ملكية مطلقة يخضع فيها الملك للقوانين المقررة ، غير أن من حقه تعديل هذه القوانين أو إلغائها ، وقد تكون الحكومة ديكتاتورية ، وهو لا يستمد سلطته من طريق الوراثة، وإنما يستمدها في الغالب عن طريق نفوذه الشخصي وقوة أتباعه ، وغالباً ما تكون الديكتاتورية شمولية بمعنى أن الدكتاتور لا يقوم بضبط الحكومة ورقابتها فحسب ، بل يتحكم كذلك في التنظيمات والهيئات الاجتماعية والاقتصادية الأخرى(٥١) .

ب- حكومات الأقلية : حيث تتركز السلطة في يد فئة قليلة من أفراد الشعب . وحكومة الأقلية تسمى بحكومة " الاليجاركية " إذا كان زمام السلطة بين الأغنياء في الدولة أو كما يسمونها الأقلية غير الصالحة ، كما يطلق عليها أيضا "الحكومة الارستقراطية" إذا كانت السلطة بيد فئة قليلة تكون من أرفع الناس شأناً من حيث المكانة الاجتماعية أو العلمية (٥٢) .

ج - الحكومة الديمقراطية : وهي التى يباشر فيها السلطة أغلبية الشعب ، فصاحب السلطة في الحكومة الديمقراطية هو الشعب ، وتتم ممارسة الشعب للسيادة هنا بالطرق التالية (٥٣) :

١ - قد يمارس الشعب السيادة بطريقة مباشرة فيحكم نفسه بنفسه ويتولى مظاهر السيادة ، وبصفة خاصة ، التشريع ، وهذه يطلق عليها الديمقراطية المباشرة .

٢ - قد تقتصر مهمة الشعب على انتخاب برلمان يمارس السيادة نيابة عنه ، وهذه يطلق عليها الديمقراطية النيابية أوغير المباشرة .

٣ - قد يكون هناك برلمان منتخب ، والشعب يشاركه في ممارسة الوظيفة التشريعية ، وقد يباشر نوعا من الرقابة عليه وعلى أعضائه . وهذه تسمى بالديمقراطية شبه المباشرة .

وظائف الدولة :

تقوم الحكومات لتنفيذ الغرض الذى من أجله تكونت الدولة ، والغرض من وجود الدولة هو الذي يحدد شكل الحكومة ، وهو الذى يرسم له السياسة التي تلتزم بتنفيذها ، فإذا قرر الشعب إعطاء الحكومة سلطات واسعة للتدخل في شئون الأفراد وتنظيم حياتهم وتوحيد نشاطهم كانت الدولة اشتراكية ، أما إذا قرر الشعب أن يحد من التدخل الحكومي في شئون الأفراد كانت الدولة فردية أى تأخذ بالمذهب الفردي ، وقد يقرر الشعب نظاماً وسطاً بين المذهبين الاشتراكي والفردي .

١ – المذهب الفردي ، ويعرف أيضاً باسم " دعه يعمل " *Laissez Faire* وينص هذا المذهب على أن الحكومات يجب ألا تقيد الأفراد إلا في أضيق الحدود الممكنة . ويمكن تلخيص وظائف الحكومة وفقاً لهذا المذهب فيما يلي [٥٤] :

أ – حماية الأفراد والدولة من كل عدوان خارجي .

ب– حماية الأفراد من بعضهم بعضاً .

ج– حماية الملكية الخاصة .

د – فرض احترام العقود والالتزامات حماية لحقوق الأفراد .

هـ– حماية غير القادرين من أفراد الشعب .

و – حماية الأفراد من الكوارث غير المتوقعة .

ويرى علماء الأخلاق أنه من الخير للإنسان أن يترك حراً لكي يتمكن من استعمال جميع قواه الطبيعية لأن المجتمع الذي يجعل المنافسة حرة بين الأفراد يحقق للإنسان غرضه الأخلاقي من الحياة وان تدخل الحكومة يقتل الثقة في الأفراد ، ويجعلهم غير قادرين على الاعتماد على أنفسهم . ويقول أصحاب المذهب الفردي أيضاً أن الدولة يجب عليها أن تكمل الصفة الفردية للمواطنين وتنميها ، وأن الإنسان من حقه الطبيعي أن ينمى قواه أعظم تنمية حتى يصل إلى أعلى درجة ، ولكن ما دامت الحكومة شراً لابد منه فيجب ألا يزيد تدخلها عن القدر اللازم لتمكين الإنسان من تنمية قواه [٥٥] .

وقد تعرض المذهب الفردي إلى نقد كثير ، ومع ذلك يجب الإقرار بأنه أدى إلى الاهتمام بحقوق الأفراد ووجه الأنظار إلى الحد من مساوئ التدخل الحكومي . ومن آثاره أيضاً أنه ساعد على هدم كثير من القوانين التى كانت تسئ إلى الدولة في كثير من الدول، كما أنه أدى إلى تطور النظم الديمقراطية ، كل هذا مع أنه يبالغ في مهاجمته للتدخل الحكومي ، ويتناسي أن المجتمع الحديث في حاجة ماسة إلى التنظيم الحكومي[٥٦].

٢ – الاتجاه الاشتراكي : استعمل البعض لفظ " الاشتراكية" للتعبير عن تدخل الدولة في النشاط للأفراد أو قيام الدولة ببعض المشروعات الاقتصادية أو تدخلها لرفع مستوى العمال، وسن التشريعات الاجتماعية الكفيلة بتحسين حال الأجراء والأخذ بيد الضعفاء اقتصادياً ، أو للتخفيف من الفروق بين الطبقات ، كل هذا يعد في نظر البعض تطبيقاً للمبادئ الاشتراكية [٥٧] .

بيد أن الاشتراكية بمعناها العلمي الدقيق ، تعرف بأنها النظام الذي يقوم على إلغاء الملكية الفردية لأدوات الإنتاج وجعلها ملكاً خاصاًللدولة ، فهي تتنافي مع حرية التملك التى تعد من دعائم المذهب الفردي . ومن ثم فإن الدول التي تباشر بعض أوجه النشاط الاجتماعي والاقتصادي وتقيد الحريات الاقتصادية دون أن تصل إلى حد إلغاء الملكية الفردية تماماً ، لا يمكن وصفها دولا اشتراكية ، فهي دول قد وقفت موقفاً وسطا بين المذاهب الاشتراكية التي تقوم على الملكية الجماعية لأدوات الانتاج ، والمذاهب الفردية التى تمنع الدولة من التدخل في النشاط الاقتصادي ، ويسمى البعض المذاهب التى تنادي بالتدخل المعتدل الذي لا يصل إلى حد إلغاء الملكية الفردية لأدوات الانتاج ، المذاهب الاجتماعية .

٣ – الاتجاه الاجتماعي : وهكذا جاء الاتجاه الاجتماعي وما يتضمنه من مذاهب فكرية، ليقف موقفاً معتدلاً وسطا ، فهو ينبذ التطرف من أي مذهب ، اذ يرى الاهتمام بمصلحة المجتمع ، ولكن ليس وحدها وإنما مع احترام حريات الأفراد واحترام الملكية الخاصة . وكثير من الدول الحديثة سواء الدول الغربية أو الدول النامية ، أصبحت تأخذ بهذا الاتجاه في توجهات وتطبيقات متنوعة في درجاتها ، ولكن يجمعها الاعتدال وهذا الموقف الوسط [٥٨].

وهذا الاتجاه لا يحدد وظيفة الدولة ويقصرها على الدور السلبي للدولة الحارسة طبقاً لمبادئ المذهب الفردي ، بل يوسع الاتجاه الاجتماعي من نطاق وظيفة الدولة ويقر بحقها في التدخل في الميدان الاقتصادي والاجتماعي لحماية مصلحة المجتمع وحماية الحقوق الاجتماعية للأفراد ، ولكن مع ضمان الملكية الفردية وحمايتها في نفس الوقت على عكس ما قرره الاتجاه الاشتراكي ، فالملكية الفردية مصونة لكافة الأحوال الاستهلاكية أو الانتاجية [٥٩] .

وأيا كان المذهب وأيا كانت النظرية فإن الدولة في عمومها لها وظائف هي "مجالات" وكل منها يختلف عند التنفيذ وفقاً للفلسفة التي تقوم عليها الدولة ، هذه الوظائف تتلخص فيما يلي :

١ – الوظيفة العقيدية [٦٠] : فكل جماعة عادة ما تملك " توجها" أو "ايديولوجية" أو " تصوراً فكرياً" عاماً ، هذا التوجه قد يكون جامداً فيقتصر على روح الشعب ، وقد يتعدى ذلك فيعبر عن ديناميكية معينة تتمثل في برنامج سياسي تسعي الجماعة إلى تحقيقه ، ومن

ثم فإن الدولة تصبح بهذا المعنى – الإرادة التى تمكن الجماعة السياسية من تحقيق ذلك البرنامج السياسي ، وقد انطلق فأضحى خطة تتجه إلى المستقبل والدولة تصبح هي المسئولة عن تحقيق تلك الوظيفة العقائدية سواء اقتصرت على حماية القيم والتقاليد الموروثة أم تعدت إلى بناء مجتمع جديد والتغيير في المجتمع القائم طبقاً لبرنامج قررته الجماعة وارتضاه ضميرها السياسي .

٢ – الوظيفة التطويرية ، وهذا يعني أن تسعى الدولة لتجعل نظامها القانوني وإطارها التشريعي في تطور دائم لتتجنب التوتر الذي يمكن أن يحدث نتيجة لوجود أي نوع من التشقق بين الهيكل السياسي والقوى الجديدة التى يفرضها إدخال عامل الزمان في الحياة السياسية (٦١) .

٣ – الوظيفة التوزيعية (٦٢) ، فالدولة اليوم لم تعد تقبل أن تقف مكتوفة اليدين إزاء مختلف مظاهر الظلم الاجتماعى التى تترتب على سوء توزيع الملكية أو الدخل . وإذا كانت العقائد السياسية تفصل بين الدولة الرأسمالية والدولة الاشتراكية ، إلا أن الواقع السياسي قد اتجه إلى الربط بينهما حيث اتجهت كل منها إلى الأخرى . ولا تقتصر الوظيفة التوزيعية للدولة على كفالة المنافع المادية والخدمات الاجتماعية للمواطنين وحسب ، بل تشمل أيضاً إشباع العديد من مطالبهم وتطلعاتهم السياسية مما لم يكن يندرج فيما سبق ضمن الأنشطة العادية أو المألوفة للحكومة ، فحق المساواة مثلاً يقتضى منح المواطنين جميعاً أنصبة متماثلة أو متكافئة من المنافع المادية والخدمات الاجتماعية ، فضلاً عن تيسير مباشرتهم حق المشاركة في العملية السياسية ، وتقرير الأسس والقواعد والضوابط المنظمة لتوزيع تلك المنافع والخدمات . ومرجع ذلك أن الإنسان لا يحيا ولا يموت من أجل الخبز وحده ، بل إنه يحتاج – فضلاً عن ذلك – إلىالتقدير ، والاهتمام ، والهيبة والحب ، والرفقة .. وما إلى ذلك من رغبات مماثلة من شأنها تهميش المطالب المادية وتحجيمها بحيث تصبح التحديات المتضمنة لهذه المطالب وتجابه الصفوة السياسية بمنأى عن المجال المادي أو الاقتصادي . وإن لم ينف هذا كله تقدم المطالب المادية على غيرها في معظم الأحوال ، واحتلالها موقعاً متميزاً في اهتمامات الصفوة الحاكمة والمواطنين على حد سواء (٦٣) .

٤ – الوظيفة الجزائية ، وهي تلك الوظيفة المرتبطة بتحديد ما يقع علىعاتق الدولة بخصوص الاخلالات التى قد تحدث داخل المجتمع المنظم والتى تتضمن انتهاكاً لما تصفه بالقواعد الثابتة والمستقرة في حياة الجماعة (٦٤) .

وقد تناول الفكر السياسي الإسلامي كما عبر عنه الغزالي هذه الوظيفة ، باعتبارها " وسيلة " الدولة " العلاجية " والتي لابد وأن تتساند مع الوسيلة الأخرى التى هى أجدر بالإعتبار ، ألا وهي الوسيلة "الوقائية" مما سنتناوله في الصفحات القادمة ، واعتبر وسيلة "الردع" تمثل رابع درجات الأمر بالمعروف ، أي بعد التعريف والوعظ والتخشين بالقول ، ومع ذلك فإن الردع يظل وسيلة لا تقل أهمية عن هذا كله ، فمن الناس من لا يستجيب للحق بالوسيلة الأخلاقية الوقائية ، وهذا أمر طبيعى لا يخلو منه مجتمع من المجتمعات ، لذلك كان لابد من وسيلة أخرى للتعامل فيها مع هذه الحالات[٦٥].

وفي إطار السعى لتجديد الفكر السياسي من منظور إسلامي يحدد سيف الدين عبد الفتاح وظيفة الدولة ، وعلى رأسها " الإمامة " بوظيفتين :

١ - الوظيفة العقيدية : وهى في جوهرها ليست إلا حراسة للدين بما يؤكد الوظيفة الدينية وهي وظيفة ترتبط بالأمة مما يفرض التساند بين مجموعة من المفاهيم الأساسية : الأمة الإسلامية والإمامة والسياسة الشرعية ، والرعية المؤمنة ، وأخيراً مفهوم الدين والشرع الإسلامى [٦٦] .

٢ - الوظيفة الاستخلافية [٦٧] ، وهي تشمل بدورها وظيفتين [٦٨] :

الأولى : وظيفة العدالة حيث تجسد حقيقة العدالة كمحور لنظام القيم الإسلامي والقيمة العليا، فلا تفهم المساواة إلا في إطارها ولا يمارس الاختيار إلا بالتزامها . وهي لا تشكل مجرد التزام على مستوى الأداة الحكومية إزاء المسلم ، أو مجرد شرط يجب أن يتوافر في كل من يمارس السلطة ، بل هي واجب على الدولة لكونها دولة .

الثانية ، الوظيفة العمرانية الإنمائية ، وذلك بتحقيق الأمن النابع عن إنجاز وظيفة العدالة في شقيها الجزائي والتوزيعي على مقتضى الشرع والمصالح الشرعية وباعتبار أن إرساء الأمن كوظيفة أساسية إنما يشكل إطاراً هاماً لعملية العمران والإنماء وتحقيق وظيفة التغيير والتطوير وفق قواعد عملية الاستخلاف .

الدولة والتعليم :

ترتبط السياسة ، في حقل التعليم ، كما فى أي حقل بالسلطة ، فسياسة التعليم تترجم بقوانين ومراسيم وأنظمة وبرامج وتعليمات ، كما أنها مدفوعة ومنظمة وفق تسلسل

هرمي . إن تطبيق أي سياسة يفترض وجود مواطنين بشكل عام ، بالإضافة إلى أساتذة وإداريين بشكل خاص ، والامتثال للقوانين والأنظمة ، فالتعليم الإلزامي يستند مثلاً إلى عقوبات ممكنة سواء أكانت مالية أو بوليسية ، كما أن المعلمين يعدون ويرتبط تقدمهم في جزء كبير منه بمدى نجاحهم في تطبيق البرامج والتعليمات ، ولابد أن يكون هناك قانون نوعي يسود العلاقات بين المواطنين في مسائل التعليم (٦٩) .

ونظراً لهذه العلاقة الوثيقة بين الدولة والتعليم اهتم "التوسير " مثله في ذلك مثل عدد من الماركسيين الجدد بالإعتقاد بأن التعليم الذى تسيطر عليه الدولة يقوم بعملية إعادة إنتاج البناء الأساسى للمجتمع في صورة مسيطر وتابع وذلك عن طريق القيام بوظيفتين :

- اقتصاديـة ، وهي إعداد قوة العمل المدربة اللازمة للسوق .
- ايديولوجية ، وتتمثل في خلق أشكال معينة من الوعي الطبقي (٧٠) .

لكن عمل التوسير يركز على الوظيفة الايديولوجية للتعليم حيث يتناولها في إطار تطوير النظرية الماركسية للدولة ومفهوم الايديولوجيا ، وهذا يعني ، من وجهة نظره ، انه إذا كان المفهوم الماركسى التقليدي للدولة يرى أنها أداة في يد الطبقة المسيطرة ، وهي البرجوازية ، وأن الدولة لها أجهزة قمع وعنف ، منها الجيش ، والسجون ، إلا أنه يطور تلك النظرة ، ليضيف لأجهزة الدولة القمعية مجموعة أجهزة أخرى يسميها أجهزة الدولة الايديولوجية ، منها وسائل الإعلام ، والأسرة والتعليم . وهكذا يربط التوسير بين التعليم والسيطرة على الدولة ، ذلك أن الطبقة التي تريد السيطرة على الدولة وتحقيق مصالحها لا تستطيع أن تفعل ذلك دون أن تمارس نوعاً من السيطرة لا على أجهزة الدولة القمعية فحسب ، بل على أجهزتها الايديولوجية ، ومن أهمها التعليم حيث يمكن للطبقة المسيطرة أن تنشر أفكارها وتفرض إرادتها ومصالحها عن طريق الاجماع وليس القهر (٧١) .

وإذا كان هذا التفسير الماركسي الجديد قصد به تفسير ما يحدث في المجتمعات الرأسمالية إلا أنه يفسر كذلك ما حدث في المجتمعات الاشتراكية ، وتشير إلينا المقارنة أن النتيجة في المجتمعات الاشتراكية كانت أسوأ ، فالدولة إذا كانت تخدم طبقة في المجتمعات الرأسمالية ، فهي تخدم مئات الألوف وربما ملايين ، أما في المجتمعات الاشتراكية فقد كانت تخدم " فئة " تسيطر على الدولة لا تزيد عن عشرات ، وفي أحسن الأحوال بضع مئات من قادة الحزب !

وإذا تأملنا الوظائف الأربعة للدولة على وجه العموم ، والتى أشرنا إليها في الجزء السابق ، من الزاوية التعليمية ، فسوف نجد أن الترجمة التربوية لهذه الوظائف يمكن أن تسير على النحو التالى :

فإذا كان النظام السياسي قد جاء نتيجة تطور اجتماعى طبيعي ، فإن استمرار وجوده يرتبط بمدى قدرته على تحقيق ما يناط به من وظائف وأهداف . وصحيح أن تحقيق هذه الوظائف من المفروض أن تكون مهمته الأساسية بحيث يصعب القول بأنها من مهمة نظم أخرى في المجتمع ، لكن الصحيح أيضاً أن النظرة التكاملية والشبكية إلى النظم الاجتماعية تحتم علينا أن نعى في الوقت نفسه أن أياً من النظم الاجتماعية وحده قد يعجز عن تحقيق وظائفه مالم تساعده بقية النظم الأخرى ، ولو بطريق غير مباشر ، أو على الأقل لا تهدم ما يبنيه أو تناقضه . من هنا فإننا نرى أن الوظائف التى تناط بالنظام السياسي عادة يمكن للنظام التربوي أن يلعب دوراً مساعداً في تحقيق النجاح الحاسم لها ، وفي التمكين الفعلي لأهدافها ، وهذا ما يتبين لنا من إعادة بسط الوظائف التي تناط بالدولة:

١ - الوظيفة العقائدية : فإذا تتبعنا ظهور بعض الدول النامية التى استقلت حديثاً لوجدنا أن أهم المشكلات التى تواجهها ، تلك المشكلة الخاصة بتحديد هويتها والبحث عن ذاتها ، كما بينا في فصل سابق ، فهي في المرحلة السابقة كانت تدور في فلك قوة استعمارية معينة ، ومن الطبيعي أن هذه القوة قد دأبت عبر سنوات الاستعمار الطويلة عادة أن تمحو كل معلم خاص بالبلد المنكوب ومحاولة طبعه بطابعها هي . ولو كان القصد هكذا فقط لكان خيراً من بعض الوجوه ، بأن يجعلها بلداً متقدماً على نحو ما ، ولكن القصد الحقيقي هو أن تكون تابعة دائماً ، وسرعان ما تدرك الدولة الجديدة ، أن المسألة لم تكن مجرد رحيل الوجود السافر للقوة الاستعمارية ، أو تجد نفسها محاطة عادة بعدد من الخيوط التى تكبل حركتها من أجل استمرار تبعيتها ، ومن ثم تكون المهمة الأساسية التى تجد نفسها مجبرة على القيام بها ، هي أن تكون لها هويتها الخاصة وذاتيتها المحددة.

أن السلطة السياسية تستطيع أن تحدد العقيدة التى يجب أن يسير المجتمع وفقاً لها حتى تكون له هويته ، ولكن هذه العقيدة تحتاج إلى جهود أخرى للتمكين لها في عقول الناس ونفوسهم ، ولا يمكن أن يتأتى هذا كما تردد دائماً بمجرد

إصدار القوانين ، وهذا ما يجعلنا نقول أن تحقيق هذا الهدف إلى آخر الشوط ربما يخرج عن نطاق سلطة الدولة ويدخلنا في نطاق مهمة النظام التربوى نفسه .

٢ - الوظيفة التطويرية :أما بخصوص التطوير الذى أشرنا إليه من قبل ، فإن هناك وجهاً آخر ، هذا الوجه يظهر لنا في ضرورة أن تواكب التغيرات الدستورية والقانونية التى تهدف إلى استيعاب التغيرات الجديدة تغييرات أخرى فى مفاهيم الجماهير ووعيها واتجاهاتها . إن تاريخ المجتمعات البشرية يمتلئ بأمثلة لا حصر لها وكلها تؤكد أن ما يحدث من (فجوة) بين التغيرات السلطوية وبين التخلف في القواعد الجماهيرية يزيد المشكلة تعقيداً . وعلى سبيل المثال ، فقد لجأت حكومة ثورة يوليو ١٩٥٢ في مصر إلى إيجاد صيغة عرفت باسم " المجتمعات التعاونية الاستهلاكية " بغرض توفير السلع الأساسية لجماهير الناس بأسعار تكون فى مقدور الأغلبية الكادحة ، وحتى تتجنب استغلال التجار الجشعين والسماسرة المضاربين ، وكان هذا تغييراً هاماً يساعد على صبغ قطاع هام هو قطاع التموين والتجارة الداخلية بالصبغة التى بدأت الدولة تظهر بها وهى الاشتراكية ، أو على الأقل :العدالة الاجتماعية . بيد أن الأمر لم يسبقه أو يواكبه إعداد الكوادر البشرية التى تؤمن فعلاً بهذه الفلسفة وتسلك وفقاً لها ، فاستعانت الدولة بنفس الجزارين والبقالين وباعة الخضار الذين كانوا يعملون في القطاع الخاص في مناخ منطق الاستغلال والكسب الحرام، فكانت النتيجة أن ساعدوا في كثير من الأحوال أن تذهب معظم السلع إلى غير مستحقيها ، وإلى تسريبها إلى عدد آخر من التجار يضاربون عليها ويبيعونها في السوق السوداء .

٣ - الوظيفة التوزيعية : وإذا كنا نؤكد دائماًعلى دور التربية في مساعدة النظام السياسي فإننا هنا ربما نتجه اتجاهاً آخر فنقول إن النظام السياسي بحسن قيامه بالوظيفة التوزيعية ، يساعد النظام التربوي أن يحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، فقد أثبتت صور التطبيق المختلفة والدراسات العلمية المتعددة أن هذا المبدأ يستحيل أن يكون له وجود حقيقي مالم يستند إلي مثيله في الاجتماع والاقتصاد ، بمعنى أن يتوافر للمواطنين قدر من الفرص المتكافئة اجتماعياً واقتصادياً ، فالأبناء الذين يعيشون في أسر تتكدس في حجرتين أو حجرة وأحياناً في المرافق والقبور، والأبناء الذين يعيشون في أسر يقل دخلها عن حد الكفاف ، والأبناء الذين يعيشون في أسر تضطرهم ظروفها أن يسيروا على أقدامهم عدة كيلو مترات أو لا يرون

اللحوم الحمراء أو البيضاء إلا على فترات زمنية متباعدة وهكذا ، لا يمكن أن نتوقع أن يتمتعوا بفرص تعليمية مكافئة لأبناء أسر أخرى تعيش ظروفاً عكس هذه الظروف !

٤ - الوظيفة الجزائية : فإذا كانت سلطة الدولة تعاقب على الخروج عن القانون بالسجن أو الغرامة أو الفصل أو ما إلى ذلك ، فإن التربية لها وسائلها الأخرى في الثواب والعقاب والتى تتركز في الجوانب المعنوية أكثر منها في الجوانب المادية. وإذا كان القانون يعاقب المنحرف فهو عادة لا يكافئ الذى يفعل فعلاً حسناً ، بينما تسعى التربية إلى إثابة الذى يحسن عمله ، وهنا فإن لنا أن نتذكر تلك الكلمة التى قيلت من أننا كلما فتحنا مدرسة كلما أغلقنا سجناً، وإذا كان لهذه العبارة من معنى، فإنها تؤكد على أن العمل التربوي عندما يسير في طريقه الصحيح ، فإنه بذلك يقلل إلى حد كبير من فرص الانحراف والخروج على القانون .

وهنا أيضاً نجد حجة الإسلام أبو حامد الغزالي يؤكد على أهمية القدوة الحسنة بقوله : " إن صلاح الناس في حسن سيرة الملك " ، وقوله : " ان طباع الرعية نتيجة لطباع الملوك لأن العامة ينتحلون ويركبون الفساد وتضيق أعينهم اقتداء بالكبراء ، فانهم يتعلمون منهم ويلزمون طاعتهم " (٧٢) . وهذا دليل على أن الغزالي قد أدرك وبشكل واع حقيقية أن السلوك الاجتماعي ، ما هو إلا عنصر ثقافي ينتشر داخل المجتمع وعبر طبقاته المختلفة وفق قاعدة من (الأعلى إلى الأسفل) ، من النخبة إلى العامة ، من الملوك إلى الرعية (٧٣) .

وإذا كان الإشراف على تربية الأبناء قد بدأ في كنف الأسرة في بدايات التطور الحضاري قبل ظهور المدرسة بالمعنى النظامي ، فإن أمر الإشراف قد بدأ يتجه تدريجياً نحو الدولة بعد ظهور المدرسة ، فقد ظهرت المدرسة حينما وصل التقدم الثقافي إلى الدرجة التى أصبحت فيها الكتابة أمراً هاماً . وقامت هذه المدارس تحت إشراف الكهنة وإشراف الكتاب المدنيين ***Scribes*** (٧٤) . ولكننا نعرف أن المدارس قد نشأت في مصر القديمة متصلة بالمعابد وبالمصالح التى كانت الكتابة فيها أمراً لازماً . وقد وجدت بالفعل بقايا كتابات بعض التلاميذ كما أنشئت مدارس في بابل لنفس الأغراض التى أنشئت من أجلها المدارس في مصر ، أي لتدريب الكهنة ولتدريب الموظفين للعمل في المصالح الحكومية(٧٥) .

وعلى ذلك ، فمنذ ما يقرب من ألف سنة قبل الميلاد كان واضحاً أن التعليم منظم موضوع تحت الإشراف بالنسبة للطبقات المختارة ، وأن المتعلم كان يحظى بأهمية كبرى في الحياة الدينية والسياسية والاقتصادية للعصر ، كما أنه كان مقرباً من الملوك والتجار والكهنة ، أما غالبية أفراد الشعب ، فلم يكن لها مدارك نظامية ، وإنما كان تعليمهم يتم على أيدى الكبار في القبيلة ، ثم بدأت الرقابة والإشراف على التعليم تتخذ شكلاً آخر منذ أن بدأت المدارس تظهر كمعاهد تعليمية منفصلة في القرن السابع والسادس والخامس ق.م ، وحين بدأت المدارس تنقسم إلى مدارس ابتدائية ومدارس ثانوية ومعاهد عليا تماثل تقريباً نظامنا الحديث ، وذلك منذ القرن الرابع ، والثالث ، والثاني قبل الميلاد ، تغير الهدف ، فبعد أن كان يهدف في مصر القديمة وبابل لخدمة فرعون أو ملك ، أصبح يهدف أيام الاغريق القدماء لتربية المواطنين لإعدادهم للدولة (٧٦) .

ويعد نظام التعليم في كل من "اسبرطة" و " اثينا" في اليونان القديم نموذجين كلاسيكين لعلاقة الدولة بالتعليم ، فقد كانت أسبرطة نموذجاً لنظام دولة عسكرية وضع لها ليكرجس *Lycurgus* المشرع الذي عاش حوالي ٨٥٧ سنة ق.م النظم واللوائح التى اتخذها الاسبرطيون دستوراً لهم في الحياة . وقد نصح ليكرجس بالا تبنى الجدران حول اسبرطة لحمايتها قائلاً " ان خير الجدران لحماية الدولة إنما هي التى تبنى من الرجال بدلاً من الحجارة . أما من ناحية تربية صغار الاسبرطيين ، فقد رأي ليكرجس أن تكون التربية موحدة وجمعية ، وأن تقوم الدولة على تربية الصغار حسب الطريقة التى تلائم ظروفها . ومعنى أن التربية الاسبرطية كانت جمعية ، أنها لم تعن بالأفراد ، بل كان همها أولاً وقبل كل شئ خدمة مصلحة الدولة . ومن هنا كان لابد أن تكون التربية رياضية عسكرية ذات طابع تتضح فيه القسوة والتعسف (٧٧) .

وأصبحت الدولة هى المهيمنة على تعليم الاسبرطيين في جميع مراحله المختلفة التىكانت تبدأ عند ولادة الطفل ، فكان الوليد يعرض على شيوخ الدولة عقب الولادة ، وكان هؤلاء يقررون إذا كان سيصلح للمعيشة أم لا ، وذلك بعد فحص وإجراء التجارب لاختبار قوة احتماله ، فإذا ثبت ضعفه فإنه كان يترك عارياً على الجبل فيموت إلا أنقذه العبيد وربوه وضموه لصفوفهم . وإذا رأوا صلاحيته للحياة فإنه كان يعاد إل أمه لترضعه وتربيه حتى سن السابعة ، لكن الأم كانت تسير على نظام نصحت به الدولة في تربية الطفل وتنشئته (٧٨) .

وقد نجحت التربية الاسبرطية في تكوين أفراد امتازوا بالطاعة والولاء للدولة والتواضع والاستعداد لقبول النصح والارشاد ، كما امتازوا بالقوة والصحة ، والشجاعة والصبر ، والقدرة على الاحتمال ، دون تذمر أو تأفف ، لكنها طبعتهم بخصال أخرى كانت سبباً في فشلهم فيما بعد فقد عرف عن الاسبرطيين أنهم لم يتعودوا الاعتماد على النفس أو توجيهها ، كما أن قدرتهم على التفكير أو التخيل كانت محدودة ، وأنهم لم يتعودوا مواجهة المشكلات ومحاولة حلها بتعقل وروية ، فلم يعط الاسبرطيون الفرصة لتحمل المسئوليات ، بل إن الدولة وجهتهم في كل شئ ، ورسمت لهم طريق الحياة ، ولم يكن عليهم إلا الانصياع للأوامر والبعد عن النواهي [٧٩] .

أما أثينا ، فقد سارت على سياسة عدم السيطرة على شئون التعليم ، وسارت على سياسة عدم التدخل في شئونه ، ومرجع اتباع الأثنيين لسياسة عدم التدخل إيمانهم بالحرية أو بالمبادئ الديمقراطية (للمواطنين الأحرار فقط) ، وتقديرهم للفردية ، ولذلك ترك الاشراف على تربية الأبناء إلى آبائهم ، ولا يعنى هذا أن الدولة في أثينا لم تهتم بالتعليم ، فنحن نعرف أن سولون ***Solon*** قد أعد كثيرا من القوانين التعليمية في الجزء الأول من القرن السادس قبل الميلاد ، من بينها ضرورة قيام الدولة بدفع نفقات التعليم لأبناء المحاربين الذين ماتوا في القتال ، وضرورة قيام الآباء بتعليم أبنائهم الآداب والعلوم والتربية البدنية والموسيقى . كما حددت بعض القوانين والشروط التى تتطلبها الدولة في سعة الفصول ودخول الأطفال للمدارس وسن الدخول ... الخ . ولعل هذه القوانين وغيرها توضح أن الدولة في أثينا كانت مهتمة بتنظيم التعليم وتحديد أهدافه ، ولكنها لم تكن تسيطر عليه ، فلم تنشئ الدولة مدارس عامة ، كما أنها كانت لا تدفع مرتبات المدرسين ، ولم تكن تحتم الحضور الالزامي للأطفال في مدارس معينة ، بل كان المدرسون هم الذين ينشئون المدارس ولذلك قد يكون أكثر صحة أن نتحدث عن المعلمين الأثينيين ، أكثر مما نتكلم عن المدارس الأثينية ، فحيث يوجد المعلم كانت توجد المدرسة ، وكان الآباء يختارون المعلمين ويرسلون أبناءهم إليهم [٨٠] .

وتشير تجربة محمد على في مصر في مستهل القرن التاسع عشر إلى نموذج آخر لدولة سارت وفقاً لمبدأ "الهيمنة" و "الاحتكار" على المستويين السياسي والاقتصادى ، وكان لابد لها تبعاً لذلك أن تدير التعليم بمنطق الهيمنة والاحتكار ، فلقد كانت السلطات كلها تتركز فى الإدارة المسئولة عن التعليم بالعاصمة ، وتلك بدورها وإن كان يديرها أحد المختصين، إلا أنه كان بدوره يتلقى الأوامر والتوجيهات مباشرة من محمد على . كانت

إدارة التعليم هي التي تصنع اللوائح والقوانين ، ومنها تصدر الأوامر و "المنشورات" إلى المدارس "التابعة" لها ، أو "المشرفة" عليها ، وليس لهذه المدارس إلا أن "تطيع" ما يصلها من تلك الأوامر والمنشورات . وإدارة التعليم هي التى تعين موظفي المدارس وتعزلهم وتعاقبهم وهي التي تضع الخطط والمناهج وتقر قبول التلاميذ ونقلهم من فرقة إلى أخرى ومن مدرسة إلى أخرى ، ورجال الإدارة هم الذين يقومون بالامتحانات العامة وهكذا [٨١].

ولأن الدولة كان طابعها عسكرياً ، فقد سرت الروح العسكرية في المدارس ، فقد كان محمد على منشغلا إلى حد كبير بالمغامرات والفتوحات العسكرية في السودان والجزيرة العربية والشام ، بل واليونان ! وهكذا وجدنا الروح العسكرية تتمثل في أولئك الجند الذين ينبثون في القرى يقودون التلاميذ الفارين من التعليم الحديث أو يقبضون على نفر من الأطفال ليتموا بها مكتبا تناقص عدده ، وتتمثل أيضاً في أخذ التلاميذ حتى تلاميذ المكاتب أحياناً بتعلم إطلاق النار وتسديد الرماية . وكان الطلاب يتحركون داخل المدرسة وفقاً لصوت الأبواق تدوي ويذهبون إلى النوم أو الطعام أو الحمامات وهم في (طوابير) عسكرية .. [٨٢] وهكذا .

وفي القرن العشرين نجد التجربة التي شهدها "الاتحاد السوفيتي" تكاد تشبه نموذج الاسبرطي والقياس مع الفارق بطبيعة الحال ، فمساحة الجمهوريات التى تكون منها الاتحاد كانت شاسعة ومتعددة القوميات والخبرات التاريخية ، والتخلف حتى قيام الثورة الاشتراكية سنة ١٩١٧ كان شديداً ، ولما كان الطريق إلى تحقيق اليوتوبيا الاشتراكية والشيوعية طريقاً طويلاً شاقاً يتطلب الكثير من التضحيات الغالية من جانب الشعب ، وكان تحقيقها يخضع أيضاً للتطور التاريخي ، فقد أصبح واضحاً ضرورة تربية الشعب وإعداد نفسيته لقبول الأوضاع الجديدة ، إذ أنه على ما كان عليه يفتقر للصفات الخلقية والعقلية اللازمة لتحقيق عملية الخلق والبناء . هنا كان على الحزب الشيوعي ولجنته المركزية أن تتكفل بهذا عن طريق " الدولة " . ولكي يبرروا تحكم هؤلاء، زعموا أن تلك الهيئة من الرجال والنساء الذين كرسوا حياتهم لدراسة الثورة ، وعرفوا كل قوانين التحول من الرأسمالية إلى الاشتراكية ، وهم جماعة حنكتهم التجارب في النزاع الثوري ، ويعرفون الطريق إلى المستقبل – هؤلاء وحدهم الذين يستطيعون قيادة الدولة بأمان ويستطيعون بكل تأكيد – هكذا! – أن يصلوا بها إلى ما تبغى الوصول إليه [٨٣] .

ولكى يسير البرنامج التعليمي بفاعلية عظمى نحو خلق " الإنسان " السوفيتي الجديد ، أصبح من الضروري حماية أفراد الشعب – صغارهم وكبارهم – من كل المؤثرات المناهضة للنظام والمعادية له ، والغريبة عنه . ولذلك بدأ البلاشفة منذ تقلدهم أمور الحكم حتى نهاية سنة ١٩٣٠ بمراقبة كل من يعادي الآراء اللينينية وإخماد صوته ، وكذلك كل من يردد ذكرياته عن النظام القديم، كما وجهت كل الجهود لإضعاف الروابط العائلية وتقليل سيطرة الآباء على أبنائهم [٨٤] . وجعل نظام المراقبات (متعدد المجالات والأنواع والمستويات والوسائل) من السهل تربية الروس – صغيراً وكبيراً وفق ما تراه الدولة .

ولكى تتحقق الغاية المرغوبة كان من الضروري أن توجه كل الهيئات والعمليات التربوية بواسطة سلطة واحدة . ولا يمكن أن تكون تلك السلطة إلا اللجنة المركزية للحزب الشيوعي [٨٥] ، بل إن هذه اللجنة المركزية نفسها كانت تحكم بواسطة هيئة أصغر عدداً هي المكتب السياسي ، وهذا المكتب بدوره يخضع لتحكم ربما واحد أو أكثر بما يقل عن أصابع اليدين وربما يد واحدة !!

وتذكر الولايات المتحدة غالباً على أنها تمثل نموذج النظام اللامركزي في العصر الحاضر ، وهذه السمة تنطبق بصورة خاصة على الترتيبات المدرسية ، فكل من الولايات الـ ٥٠ ذات سيادة كاملة فيما يخص التعليم ، وهي تحدد مدة التعليم الالزامي وتضع قوانينها المدرسية الخاصة وتحدد معاييرها من أجل إعداد المعلمين وتعيينهم ، وغير ذلك ، إلا أن هذه التحديدات التى تشكل نوعاً من الحدود الخارجية – تسمح للمبادرة المحلية بأن تنعم بقدر كبير من السعة على الرغم من أنها تنفذ بدقة ، وللمدينة عادة نظامها المدرسي الخاص الذي تموله بصورة جوهرية من دخلها الخاص ، والذي يستطيع أن يتجاوز المتطلبات الدنيا لتشريعات الولاية تجاوزاً كبيراً فيما يتطلبه ويوفره ، كما يستطيع أن يضع منهاجه الخاص ويصدر أوامر من نوع مفصل ومستقل جداً . أما الجماعات غير المندمجة فتنتظم بواسطة المنطقة المدرسية ***School District*** أو هيئات الأقاليم ***Country Boards***، على أن (هاواي)، وهى أحد الولايات ، تعتمد نظام ولاية موحد [٨٦] .

وخلال نظرنا في العلاقة بين " الدولة " و " المجتمع " يجب أن نذكر بأن الدولة – الإدارة – في الولايات المتحدة ضعيفة نسبياً بحسب المقارنات الدولية ، في حين أن المجتمع (الذي يضم الجماعات المحلية ، والمنظمات الدائمة ، والجماعات النافذة) قوى

بحسب هذه المقارنات أيضاً . والتعليم – وهو أعظم مشروع مفرد في الولايات المتحدة – هو المشروع الأكثر انفتاحاً للتأثير الاجمالي "للمجتمع" وللجماعات والأفراد الذين يتكون منهم . وقد أصبح وضع التعليم صعباً في عقود أخيرة ، وبخاصة أثناء تجاذبها بين "الولاية" والمجتمع المحلي ، وبين كل من الولايات المفردة وحكومة الولايات المتحدة ، وبين هؤلاء جميعاً وتأثيرات موجهة أخرى (٨٧) .

سياسة التعليم :

تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة في العلوم السياسية بدراسة " السياسات العامة"، وإذا كان هذا الاهتمام قد يبدو "حديثاً" إلا أننا نستطيع أن نرجع بذوره إلى عصور قديمة ، فقد كشف أرسطو عن اهتمامه بالقوى التي تشكل القوانين وتأثيرها على الهيكل المؤسسي ودراسة الأشكال الدستورية ، ثم أدت الثورة السلوكية إلى الاهتمام بالعمليات وركزت على جماعات المصالح والأحزاب السياسية والاتصال والرأي العام ، ولكن لم يتم التعامل مباشرة مع محتوى السياسات العامة ، وقد شهدت حقبة السبعينيات ما سمى بمرحلة " ما بعد الثورة السلوكية " والتي دفعت نحو الاهتمام بمخرجات النظام السياسي ومزيد من الارتباط بقضايا المجتمع . وهكذا ظهرت نظرة جديدة من جانب تيار من علماء السياسة يرى أن الرسالة الأساسية للعمل يجب أن تكون في حقل السياسات العامة وأن الاهتمام بتطوير علم السياسة يرتبط بتطبيقه بفاعليه في مجال السياسات العامة للاقتراب من مشاكل المواطن اليومية (٨٨) .

وتتضمن السياسة العامة أربعة عناصر هي :

١ – هدف أو مجموعة أهداف .
٢ – اختيار مجموعة من الأفعال تحقق هذه الأهداف .
٣ – اعلان الفاعلين لهذه السياسة ، أو اتفاق محدود بين عدد منهم .
٤ – تنفيذ هذه السياسة .

وغالباً ما يتم التركيز على عنصر " الاختيار " في السياسات العامة ، ويقصد بها " الاختيار المتروي المدروس لأهداف جماعية ، ولوسائل تحقيق هذه الأهداف ، اعتماداً على قرارات عامة لها صفة سلطوية ملزمة لكل أعضاء المجتمع " (٨٩) .

ويعتمد وضع سياسة سليمة للتعليم – شأن وضع أية سياسات عامة أخـرى ، على تحليل للنفقة والمنفعة التى تترتب على التعليم ، أي لمزاياه وعيوبه وتكاليفه وفوائده . على أنه من العسير في حالة التعليم – مثله في ذلك مثل كافة المخرجات الحكومية والخدمات الاجتماعية الأخرى – التوصل إلى تحليل كمي دقيق للمنافع المختلفة لسياسة تعليمية ما في مقابل نفقاتها (٩٠) .

فإذا تصورنا أن هناك أساليب فنية يمكن أن نتوصل إليها لتقدير قيمة مخرجات التعليم بصورة نقدية أي في شكل أسعار ، فلاشك أن العناصر والنسب التى ينبنى عليها مثل هذا المقياس لن تكون محل اتفاق ، هذا فضلاً عن صعوبة ايجاد مقياس – في المقام الأول – لحساب كل هذه الاعتبارات معاً بصورة دقيقة ومتوازنة ومتناسقة . والخلاصة أن الصياغات الرقمية قد لا تقدم لنا إلا صورة أو انعكاساً كمياً لاختلافات كيفية ، أي قيمية تقليدية حول أغراض التعليم وأهمية وجدوى مستوياته وأنواعه (٩١) .

ولكن على الرغم من صعوبة التمكن من التوصل إلى تقديم أرقام حاسمة حول جدوى التعليم ونقصه ومدى فائدته ومستوى كفاءة نوع من أنواع التعليم ومراحله ، فإن تحليل المتغيرات المختلفة الخاصة بالتعليم ، وكذا ما يتصل به من ظواهر أخرى اقتصادية واجتماعية وسياسية لهو قادر على تقديم مؤشرات وتوجيهات يمكن أن يكون لها نفع بالنسبة لمتخذى القرارات وصانعي السياسات العلمية وتخطيط القوى العاملة والسياسات الثقافية . ومن هنا فبالإمكان الإشارة في سرعة إلى بعض المتطلبات والاجراءات التى يقتضيها رسم سياسة تعليمية .

ونقطة البداية في تحديد سياسة التعليم ، تحديد الأهداف ، إذا كنا نفهم الأهداف على أنها النتائج المرتقبة : ارتفاع معدل النجاح ، تحسين أفضل للاستخدام ، سلوك أفضل فيما يختص بالمواطنين .. الخ . فلا يمكن لهذا التحديد أن يتم إلا من خلال الخيارات الأكثر حيوية أيضاً ، والتى يقصد بها الأبعاد الظاهرة في الخيارات السياسية . ووفق هذه العموميات ، بات الأمر غير مرتبط بالسلوكيات أو بالمعطيات الموضوعية الملحوظة ، بل بالمفاهيم الأخلاقية والفلسفية المستترة أو الظاهرة للنشاط الاجتماعى الذى يعطى مفهوماً عن الإنسان ، عن موقعه في هذا العالم ، وعن مصيره (٩٢) . ومن هنا فإن كل سياسة تعليمية تضرب جذورها داخل " البنية الفكرية الأساسية " .

وإذا كان من الضروري أن تقوم سياسة التعليم بتحديد الأهداف أولاً ، وإذا كان من الضروري أن تقوم هذه الأهداف على عدد من المبادئ الأساسية التى تتبناها الدولة ، فإنه من المهم أن نفرق بين نوعين من هذه المبادئ . النوع الأول مبادئ ذات طبيعة عامة قد يختلف التعبير عنها في عدة دول ، ولكنها قد تتلاقى في نتيجة واحدة بالنسبة لميدان التعليم : فالعدالة الاجتماعية ، وتكافوء الفرص التربوية ، ووحدة الفرص المهيأة ، أو تبنى الاتجاهات التربوية الديمقراطية بوجه عام ، عبارات لها انعكاساتها على حق الناشئين في المؤسسات التعليمية ، وهي تلقى على الدولة التزامات فيما يتصل بالكم والاتساع ، وفيما يتصل بتنوعات الدراسة وتفرعاتها ، ولا توجد دولة استطاعت أن تصل إلى حد الكمال في تطبيق هذه المبادئ العامة ، وما يزال طلب التعليم والاقبال عليه في أي مجتمع أكبر من الفرص المتاحة فيه ، ولكن مشكلات الدول النامية التى تتبنى مثل هذه المبادئ وتعجز عن الاستجابة بشكل مقبول لمتطلباتها تكون أكثر تعقيداً ، ومهما يكن من أمر فإن هذا النوع من المبادئ ذو طبيعة عامة ، وتطبيقاته التربوية لا تساعد كثيراً على إضفاء طابع خاص (٩٣).

أما النوع الثانى من المبادئ فذو صلة " بالايديولوجية " أو " الفلسفة " أو " البنية الفكرية الأساسية " وهو الأمر الذى تناولناه بتفصيل في فصل سابق .

وعند تحديد الأهداف ، لابد من إيضاح الأساسي منها والفرعى ، الأصيل والتابع، العاجل والآجل ، المباشر وغير المباشر .. الخ وربما كانت هذه المرحلة هى أصعب المراحل وأعقدها . ومن أهم ما يتطلبه وضع سياسة تعليمية سليمة ، الحصول على معلومات كافية ودقيقة عن متغيرات كثيرة من قبيل معدلات نمو السكان واتجاهات العمران والتحضير ومؤشرات وأماكن النمو الصناعي والنشاط الاقتصادي واحتمالات الهجرة الداخلية والخارجية ونطاق وصور تدخل الدولة في النشاط الاقتصادي والاجتماعى ، وإمكانيات توافر فرص العمل والتشغيل المختلفة ، والأعداد والنوعيات المتدفقة للمدرسين والتربويين ، والتوقعات الخاصة بالأموال والمعدات المخصصة لأنشطة التعليم ، ومدى المكانة الاجتماعية والأهمية السياسية التى تحظى بها مستويات أو أنواع معينة من التعليم... الخ وجانب من هذه المعلومات يعتمد أساساً على مدى توافر البيانات والأرقام المختلفة، وعلى سلامة ودقة الطرق المستخدمة في احصائها ، وجانب آخر يعتمد على كثير من عمليات التوقع والتنبوء ، ويقوم على أساليب رياضية وفنية معقدة بناء على المتاح بالفعل من المعلومات (٩٤) .

والخطوة التالية ، هي تحديد الوسائل ، فإذا كان تحديد الأهداف عمليـة " سياسية " بالدرجة الأولى ، فإن تحديد وسائل تنفيذ هذه الأهداف ، إنما هو عملية " فنية " تقع مباشـرة فى دائرة التربية .

والشكل التقليدي العتيق الشائع لتحديد الوسائل ، هو تلك اللجان التــى يمكـن اعتبارها " سرية " فهى غالباً غريبة عن المعلمين الذين يقع عليهم عبء ومسئولية التنفيـذ ، وغريبة عن الجمهور ، وهو صاحب المصلحة الحقيقية ، وتظهر نتائجها فجأة لدى صـدور المراسيم والنشرات التى تحقق عبرها الاصلاح . وتتشكل هذه اللجان من عدة أعضـاء ضمن الهرم الجامعى ، ومن موجهين عامين بشكل خاص ومن ممثليـن عـن إدارات الوزارة، وعن مجلس الوزراء ، وغالباً كذلك مـا تفتقد هذه اللجان إلى البحث سواء فـي مجال التوثيق أو فيما يختص بوجود الباحثين [٩٥] .

ويكاد أن يكون هناك إجماع على أن اللجان التى يناط بها تحديد سياسات التعليـم ، يجب أن تتسم بعدد من المميزات مثل :

- التمتع باستقلال نسبى عن السلطة التى أوجدتها ، وبالتالى يمكنها الاستمرار علـى الرغم من التغيرات التى يمكن أن تحصل في مجلس الوزراء .
- إن تمثل هذه اللجان مختلف الاتجاهـات بشـكل واسـع ، كمـا يجـب أن تضـم اخصائيين جامعيين ، باحثين مسئولين إداريين أو منتمين إلـى الهرميـة التربويـة ، وممثلين عن نقابات المعلمين ، وجمعيات أخصـائيين ، وأولياء أمور تلاميـذ ، وغالباً ما تتفرع عنها لجان مصغرة خاصة .
- وجوب تمتع هذه اللجان بخدمات وثائقية تسمح بإعطاء صورة واضحة عـن المسألة داخل الدولة وفي الخارج .
- تقوم هذه اللجان بالتحليل دورياً ، ليس فقط للسلطة السياسية ، بـل أيضـاً للجمهور الكبير عن طريق : الراديو ، والتلفزيون ، والصحف .
- ضرورة إجراء استقصاءات والقيام بأبحاث يلتزم بنتائجها [٩٦] .

وبعد تحديد أبعاد سياسـات التعليم وأهدافهـا ، تـأتي مرحلـة التطبيـق ، وينبغـى أن يسبق هذا التطبيق دون شك مرحلـة نظريـة جديـدة تكلف الإدارة خلالهـا بدراسـة الشـروط التفصيلية للتنفيذ ، وهذا هو دور التخطيط ، كما ينبغي أن يضبط هذا التنفيذ نفسه بواسطة

مراحل متتالية من التقويم لظروف تحقيق الخطة ، تقويم يمكن أن يؤدي إلى تغييرات في التخطيط الأساسي أو حتى إلى تغيير في السياسة ، وبالتالي إيقاف النشاط الجاري ، وهكذا يقع التخطيط على مستويين : المستوى الأول هو التخطيط المؤقت ، قبل تطبيق السياسات، أما المستوى الثاني ، فهو التخطيط المرافق والضابط خلال التنفيذ (٩٧) .

وعلى الرغم مما يمكن الاعتراف به – من الناحية الشكلية – من أن هناك مؤسسات عدة مفروض أن تشترك في وضع السياسة التعليمية في مصر ، إلا أن حديثنا سوف يقتصر على المؤسسة الوزارية باعتبارها الجهة الفعلية التى لها الرأي الأساسي في هذه القضية ، فالمجالس التى توجد بوزارة التعليم يشكلها الوزير نفسه ويسيرها في الاتجاه الذي يريد ، والمجلس الأعلى للجامعات يرأسه الوزير وله الرأي الأساسي في التوجهات العامة ، ومجلس الشعب بحكم تكوينه فإن هامش المعارضة فيه لسياسة الوزارة لا فاعلية له . وما يصدر من المجلس من تشريعات تعليمية إنما تعدها الوزارة أولاً وغالباً ما يوافق المجلس عليها ... وهكذا .

وإذا استقرأنا ما طرأ على التنظيم المؤسسي للسياسة التعليمية منذ ثورة يولية ١٩٥٢ ، فسوف نخرج بالملاحظات التالية (٩٨) :

- شهد الإطار المؤسسي لكل من وزارتي التعليم العالي والتربية والتعليم درجة عالية من عدم الاستقرار ، فقد تعددت خبرة الدمج بين الاثنين في موسسة واحدة (وزارة التعليم) وعلى قمتها وزير واحد ، وفي كل مرة يستمر الحال لتشكيل وزاري واحد أو اثنين ، ثم يعود الفصل بين الاثنين ، ويعود ذلك في الأساس إلى مطلب البحث عن التنسيق والرغبة في تطوير السياسة التعليمية ، ولكن من خلال مداخل مؤسسية .
- برز التردد في شكل المؤسسات التعليمية والعلاقة فيما بينها على وجه الخصوص مع منتصف السبعينيات .
- كذلك وفي إطار البحث عن التنسيق والتكامل بين السياسات ، تعددت خبرات دمج وزارة البحث العلمي مع وزارة التعليم (والتى تشرف على التعليم العالي وما قبل العالي) ، ولكن تفردت خبرة ضم الثقافة إلى التعليم فاستمرت خلال تشكيل وزاري واحد فقط .

أما فيما يتعلق بوزراء التعليم في مصر ، فإن النظام السياسي المصري قد شهد عدم استقرار منذ سنة ١٩٥٢ ، كانت أحد مظاهره الهامة التغيرات الوزارية المتعاقبة ، ولاشك أن هذه التغيرات قد انعكست على استقرار السياسة التعليمية بالسلب ، كما انعكست، في بعض الأحيان ، على توجهاتها ، إذ تم ١٦ تشكيلاً وزارياً في عهد عبد الناصر (١٩٥٤ - ١٩٧٠) وبلغ متوسط عمر الوزارة عبر هذه الفترة حوالي ١٣ شهراً . كما شهد عهد السادات (١٩٧٠ - ١٩٨١) ١٨ تشكيلاً وزارياً ، وبلغ متوسط عمر الوزارة ٥ر٧ شهرا [٩٩] .

وإذا كانت فترة الولاية الأولى لحكم الرئيس مبارك قد شهدت تغيرات مماثلة إلى حد ما ، إلا أنه في فترة ولايته الثانية ، لم تشهد إلا تغييراً وزارياً واحد ، فمنذ ١٩٨٦ حتى سنة ١٩٩٠ تولى د. أحمد فتحى سرور وزارة التعليم ومنذ سنة ١٩٩٠ وحتى الآن (١٩٩٧) يتولى الوزارة د . حسين كامل بهاء الدين .

ومن الملاحظ أن السياسة الاجتماعية - وضمنها السياسة التعليمية في دول العالم النامي ، ومنها الدول العربية - لم تبرأ برءاً كاملاً من تأثيرات الإدارة الاستعمارية المنحسرة ، كما أنها ، من الناحية أخرى ، لا تعمل بعيداً عن التشكيلات الطبقية الجديدة التى تتحكم بدورها في توزيع مصادر الثروة الطبيعية على وجوه العمل الاجتماعى . إن صور الخلل البنيوي في الوضع التربوي ، تواجه راسم السياسة التعليمية بالاختيار بين نوعين من هذه السياسة : سياسة " موجهة " تستبطن ما يواجهه جسم التعليم من أزمات ، وتعطيها وجهة ، حلا لتناقضاتها المضطربة في الأعماق ، وسياسة تقوم على " رد الفعل " تتوخى تلطيف درجة الشدة في أزمات الواقع ، وتبعدها عن الحل في الوقت ذاته . إن الاتجاه - في النظرية والتطبيق - بالسياسة التعليمية إلى حيث تصبح مجرد جهد يقوم على " التلطيف " و " التهدئة " ، لاسكات حاجات اجتماعية معينة (مثل التوسع في قبول الطلاب في الجامعات مثلاً) لا يمكن أن يكون بديلاً مقبولاً عن التوجه إلى " هيكلة الحق التربوي " نفسه بما يجعله جزءاً من نظام العدل الاجتماعى العام ، وليس مجرد تدخل مؤقت لتفادي أزمة اجتماعية بادية أو محتملة [١٠٠] .

ضمن هذا المفهوم - الذي يختلف اختلافاً عميقاً عن المفهوم الاداري الضيق - تصبح السياسة التعليمية ، أو ينبغى أن تصبح - بعداً " توزيعياً " ، وانشغالاً بالفقر وعدم المساواة ، والقدرة على الانتفاع بكل المصادر الأخرى . وفي حدود هذا التفاؤل ، لابد من

الاعتراف بأن ما يعتبر مشاكل السياسة التعليمية ، لا يمكن فحصه ومناقشته بمعزل عن نظام العدل الاجتماعي .

وعندما أشرنا إلى أهمية " الأهداف " في رسم سياسة التعليم وقلنا أن هذه الأهداف لابد وأن تستند إلى " ايديولوجية المجتمع " ، فإن هذا إنما يمكن أن يتحقق بمدى الوعى بمستوى هام يسبق الاهتمام بسياسة التعليم ، هذا المستوى هو " فلسفة التربية " ، فهى الطريق الأساسي لتوفير رؤية فكرية ونظرة شاملة متكاملة للأسس والمفاهيم والمبادئ التى يقوم عليها النشاط التربوى ، وكلما كانت هذه الرؤية شاملة ، متسقة ، مستمرة ، متطورة ، واضحة ، كانت الأهداف العامة التى توجه العمل التربوي ، عاملة ، متسقة ، واضحة . والترابط والاتساق بين الأهداف لا يتم ولا يتضح إلا إذا قامت فلسفة التربية على نظرة متسقة إلى الفرد والمجتمع ، وطبيعة هذا المجتمع ، وإلى طبيعة العلاقات في هذا المجتمع، وإلى معنى القيم ... وهكذا (١٠١) .

والسياسة التعليمية في حد ذاتها لا تكون مفصلة ، ولا يقصد بها صياغة إجابات أو حلول لكل مشكلة تبدو على السطح ، وفي الميدان ، فهي توضع بحيث تسمح للعاملين بحرية صنع القرارات المناسبة بالنسبة للمواقف والمشكلات التى تواجههم ، وفي نفس الوقت تكون بمثابة الإطار الذي يوجه هذه القرارات لتحقيق الاتجاه ، أو الخط العام الذي ينشده العمل التربوي كله ، ومن ذلك على سبيل المثال ، إذا كانت السياسة التعليمية تنص على أهمية تربية كل العاملين أثناء الخدمة وتوفير التسهيلات والامكانيات لذلك ، فإن ذلك لا يعنى أنها تحدد وتفصل عناصر ومكونات برامج التدريب العامة بكل فئات العاملين ، بل أنها تؤكد الخطوط الأساسية التى ينبغى مراعاتها بالنسبة لنمو هؤلاء العاملين ، وتترك تفاصيل ذلك للمسئولين ، فيضعون البرامج ، وينظمون لها الميزانيات ويحددون الوقت .. وهكذا (١٠٢) .

وإذا كان النظام التعليمى يتناول الناشئين والشباب والكبار بالتشكيل والتكوين ، فهو فى حاجة إلى الاستقرار بجانب الوضوح بالنسبة لأهدافه ، وهنا تكون الخاصة الكبرى للسياسة التعليمية ، بمعنى أنها لا تتأثر من وقت إلى آخر ، نتيجة تغير الأشخاص والمسئولين فى المراكز الفوقية ، وأنها مقبولة من جانب أكبر عدد من أطراف العمل التربوى ، ذلك أن السياسة التعليمية تفقدا أهميتها ووظيفتها إذا ما خضعت تفسيراتها والعمل بها لغضوط خارجية بصورة تؤدى إلى كثرة الاستثناءات ، وليس معنى هذا أن

السياسة التعليمية يتبقى أن تكون إطاراً ثابتاً ، وإنما لابد من تطويرها وتنميتها فى ضوء الضروف المتغيرة ، وكذلك الحاجات المتجددة [١٠٣] .

واتساقاً مع ما أكدناه عدة مرات ، فإن سياسة التعليم ، لابد أن تكون ملتحمة مع السياسة القومية العامة للمجتمع ، وعلى سبيل المثال ، فنحن نعلم أن من المبادئ الأساسية لسياسة التعليم مبدأ " اتاحة فرصة متكافئة لجميع المواطنين كي يتعلموا إلى أقصى حد تمكنهم منه قدراتهم واستعداداتهم " ، ومثل هذا المبدأ من المبادئ التي لها جاذبية وبريق بين الجماهير ، وهو مبدأ يستخدمه المتنافسون على السلطة في دعاياتهم ووعودهم ويتوسعون في التفسيرات المتصلة بتطبيقه . والمبدأ مقبول على المستوى العالمى بدون قيود تضاف إليه في العادة . ولكن ليس معنى تقبل المبدأ أو إعلان الالتزام به أنه صار في متناول كل إنسان أن يتعلم وفقاً لقدراته واستعداداته دون قيود تفرضها ظروف الدولة وسياستها العامة ، فالدولة تراعى أموراً مثل عدم انتاج قوى بشرية لا عمل لها ، وتراعى الالتزام في تطبيقه بحدود المقدرة المالية ، كما تراعى المواءمة بين ميزانية التعليم وباقي أبواب الميزانية ، وهكذا نجد أن التلاحم بين التربويين والسلطات في تنفيذ مثل هذا المبدأ أمر رئيسي للغاية ، لا يستطيع التربويون أن يقرروا طبيعة الشوط الذى ينبغى أن يقصدوه في تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التربوية لأن الأمر يتصل اتصالاً مباشراً بالسياسة العامة للدولة ، ويتصل به اتصالاً مباشراً ما تستطيع الدولة أن تخصصه للتعليم من أموال [١٠٤].

وقد يقدر التربويون – بمساعدة بعض الفنيين الآخرين – المبالغ اللازمة لمشروعات تعليمية بعينها ، ولكن الحكومة وحدها هي التى تعرف – وتحدد عن طريق أجهزتها – ما يمكن تخصيصه لميزانية التعليم ومشروعاته ، وسلطات الحكم تحاول فيه أن توفق بين تيارات متعاكسة ، فهذه السلطات تواجه ضغوط الجماهير للتوسع في التعليم ، وتواجه مطالب من المؤسسات المختلفة في الدولة تريد إمدادها بقوى بشرية ذات كفاءة نوعية يتم تدريبها عن طريق التعليم . هذان تياران يتجهان في صالح التعليم والتوسع فيه . ولكن هناك تياراً ثالثاً يسير في اتجاه مضاد يتلخص في مطالب ملحة تتصل بالتنظيم وبالانتاج وبمشروعات متنوعة أخرى تحاول احتساب موارد الدولة للانفاق عليها . وهكذا تعتبر المواءمة – أو قد يكون التخطيط الواعي – مظهر حكمة السلطات في هذه الحالة . وإذا كانت السلطات المركزية هى التى تقرر حدود ما تستطيع الاستجابة له من مطالب التعليم ، فهي أيضاً التى تستطيع أن تقرر ما إذا كان التمويل سيتم مركزياً أو أن لبعض السلطات المحلية أن تفرض في ضوء الواقع المحلي بعض الضرائب الإضافية التى

تخصص حصيلتها لشئون التعليم . هذه أمور تؤكد مرة أخرى ضرورة وجود التحام قوى بين السياسة التعليمية والإطار القومي ، أو السياسة العامة للدولة ، حتى يكون هناك نظام أو نمو منتظم (١٠٥) .

ويضع خبراء التعليم جملة من المعايير التى يمكن في ضوئها الحكم على مدى كفاءة السياسة التعليمية في مجتمع من المجتمعات ، من هذه المعايير (١٠٦) :

١ – الحساسية الاجتماعية ، بمعنى قدرة السياسة التعليمية على استشعار احتياجات المجتمع ومشكلاته واستجابتها لآماله وطموحاته .

٢ – البعد الجمعى ، أي مدى تضافر مؤسسات مجتمعية أخرى مع مؤسسات التعليم على تنفيذ السياسة التعليمية ، وقبل ذلك إتاحة الفرصة لها للمشاركة في صنعها .

٣ – المرونة ، ذلك أن حسابات المستقبل ، الكمية والكيفية ، مهما بغلت قدراً كبيراً من الدقة فإنها تظل مواجهة بما هو غير متوقع من التحولات والمتغيرات ، مما يفترض تمتع السياسة التعليمية بقدر من المرونة يسمح لها بسرعة الاستجابة لما يستجد من أمور .

٤ – الواقعية ، فالسياسة كما هو معروف تتطلب التعامل مع الممكن مما يقتضى مراعاة الإمكانات المادية والبشرية والتفاعلات القائمة والظروف المحيطة بسياسة التعليم .

٥ – قاعدة جيدة للبيانات والمعلومات ، وهى في الحقيقة أساس لا غنى عنه وخاصة في عصرنا الحالي حيث تتدفق المعلومات بدرجة مذهلة على أن تكون المعلومات مصورة الوضع الأخير ، وتكون على درجة عالية من الصدق خالية من التناقض.

٦ – المؤسسية ، بمعنى ألا ترتبط بشخص أو حتى بمجموعة قليلة من الأفراد ، وإنما تصنعها مؤسسات وتتابعها مؤسسات وتقوم بتنفيذها مؤسسات وتقيمها موسسات .

٧ – الشمول ، أي لا تقتصر سياسة التعليم على جانب واحد من جوانب النظام التعليمي بل تتناوله من مختلف عناصره وجوانب .

٨ – الاستمرارية ، ذلك أن التغيير إذا كان ضرورياً لمواكبة التبدلات المجتمعية المتغيرة ، إلا أننا بالنسبة للتعليم نكون بحاجة إلى قدر من الإستقرار النسبى يتيح الفرصة لسياسته أن تستمر .

٩ – المشاركة الشعبية ، فسياسة التعليم مهما كانت تستند إلى البحوث والدراسات العلمية التى يقوم بها متخصصون وفنيون ، إلا أنها تتصل بأبناء وبنات وآباء وأمهات هم الذين " يستهلكون " سياسة التعليم ، مما يحتم أن تكون هناك القنوات

التى تتيح لهم الفرصة في إبداء الرأي في سياسة التعليم وأن تؤخذ الآراء التى يبدونها بعين الاعتبار .

١٠ - التجديد ، فالسياسة التعليمية الناجحة هى التى تؤكد على التعامل بأسلوب ابتكاري مع الواقع التربوي وتشجع التجديد والتطوير [١٠٧] .

خصخصة التعليم :

على المستوى العالمي ، شهدنا جميعاً جملة من التغيرات التى شبهها البعض (بالزلزال) ، وأكد كثيرون على أنها تحولات تاريخية جذرية ، سوف يقف أمامها المؤرخون ، فيما بعد طويلاً ، جاعلين منها (منعطفات) كبرى تفرق بين عصر وعصر .

والعلامة البارزة المميزة لهذه التحولات التاريخية الكبرى أنها اتجهت بالجمهرة الكبرى من المنظومة الاشتراكية إلى طريق الليبرالية ، بعد زوال القبضة الحديدية لنظام شمولي صارم ، لتتاح الفرصة للجهد الشعبي الخاص ، لا للتعبير عن الرأي فقط ، وإنما كذلك للمشاركة في مجالات الانتاج والخدمات [١٠٨] .

وعلى المستوى المحلي ، ارتفعت أصوات عدة في الفترة الأخيرة تطالب بإعادة النظر في القطاع العام بحيث لا تمتد مظلة المسئولية الحكومية ومسئولية الدولة إلى تلك الأنشطة الجزئية الصغيرة ، تاركة إياها للقطاع الخاص ، بل وطالب البعض بأن تعرض معظم وحدات القطاع العام للبيع في السوق الحرة .

وفي المقابل ، ارتفعت أصوات أخرى تحذر من هذا التوجه ، مؤكدة أنه قد يتيح الفرصة لعودة الاستغلال لرأس المال ، واهتزاز مبدأ تكافؤ الفرص ، والإخلال بسياسة العدل الاجتماعي ، وفقدان عدد من المكاسب الاجتماعية الكبرى .

والتعليم ، باعتباره منظومة اجتماعية فرعية من العينة المجتمعية الكلية ، لم يكن ، ولا يستطيع أن يكون بعيداً عن مثل هذه التحولات ، وعن مثل هذا الجدل والحوار :

فلقد ارتفعت أصوات تطالب بضرورة أن تخفف الدولة من أعباء مسئوليتها عن التعليم ، خاصة في ظل الأزمة الاقتصادية ، وتتيح الفرصة للقطاع الخاص أن يشارك ، حتى ولو كانت هذه المشاركة تتضمن مرحلة التعليم الجامعي .

ومن جهة أخرى ، تحفظ بعض آخر ، خوفاً من أن يؤدي هذا إلى حرمان الفقراء ذوي الدخل المحدد من فرصة متكافئة في التعليم واحتكار أبناء الأغنياء له ، أو غلبتهم فيه... (١٠٩) فما حقيقة الأمر ؟

أن الذى لا جدال فيه أن المستفيد المباشر من خدمة التعليم هو طالب العلم نفسه ، سواء في ذلك ما يتعلق بزيادة قدراته الإنسانية وما يضفيه عليه التعليم من ازدهار في شخصيته وتنمية في قدراته أو ما يتعلق بزيادة قدراته الانتاجية وزيادة فرصه للكسب في المستقبل ، ومن هنا فإن التعليم يعتبر سلعة أو خدمة خاصة . ولكن التعليم يضفى بآثاره على المجتمع قاطبة بزيادة الذوق والرقى والتحضر العام لمجرد التواجد في وسط أكثر علماً ومعرفة . والتعليم باعتباره استثمارا لا يفيد صاحبه فحسب وزيادة دخله في المستقبل وإنما يزيد من قدرات المجتمع الانتاجية أيضاً . ولا شك أن انتشار أو انحسار التعليم لا يقتصر أثره على المتعلمين أنفسهم وإنما يؤثر وبشكل حاسم في نوع ومستوى الحياة العامة كما يؤثر على قدرات المجتمع الانتاجية . وهكذا فإن التعليم ليس فقط سلعة خاصة تقدم لطالب العلم وإنما هو سلعة عامة تهم المجتمع بأسره وبالتالي فإن أداء هذه الخدمة لا يمكن أن يترك فقط لمجرد رغبات الأفراد (١١٠) .

إن هذا انما يعنى أن التعليم " شركة " بين " الفرد " وبين " الدولة " أو فلنقل هو شركة بين " القطاع العام " و " القطاع الخاص " .

ولعل أهم ما يميز دور الدولة المعاصرة في هذا الشأن هو اتساع مجال الخدمات الأساسية التى تقدمها الدولة لمواطنيها . وقد ارتبط ذلك بالتوسع في مفهوم الحاجات العامة والحاجات الاجتماعية ، فأصبحت الدولة مسئولة أيضاً عن توفير مستوى معقول من التعليم الالزامي ، فضلاً عن حماية مستوى التعليم العالي والجامعي ، ورعاية البحث العلمي . كذلك فإن مسئولية الدولة تتضمن رعاية مستوى الصحة العامة والخدمات الطبية ، وتوفير المواصلات والاتصالات لربط أجزاء الاقتصاد ببعضه البعض ، فضلاً عن ربط الاقتصاد القومى بالعالم الخارجي . وهناك مجالات أخرى متعددة مثل الإعلام ورعاية الشباب وحماية البيئة . كذلك امتدت مسئولية الدولة بشكل متزايد لتوفير مستوى معقول من النشاط الاقتصادي وضمان إمكانيات للنمو الاقتصادي . وفي نفس الوقت زادت مسئولية الدولة في المجال الاجتماعي برعاية المتعطلين وتوفير أنواع من الضمان الاجتماعى ضد العجز والشيخوخة والمرض فضلاً عن التعطل (١١١) .

ومن هنا يجئ دور الدولة في التعليم في مصر [١١٢] :

- فهي التى يجب أن تستمر في إعداد المعلم ، عصب العمل التعليمي ، ولا ينبغي أن يترك ذلك للجهد الخاص ، فهو - أي المعلم - الذى يصوغ عقول الأجيال الناشئة ، وهو الأمين على عملية التنفيذ في خط الانتاج التربوي الأول (المدرسة) ، ومن ثم فهو (رسول) الأمة إلى بناء المستقبل ، فيجب أن يكون حاملاً لفلسفتها العامة ومصالحها الكلية ، وتوجهاتها الأساسية ، وإذا ترك أمر إعداده إلى الجهد الخاص ، فلربما أعده فريق وفقاً لفلسفته الخاصة ، وأعده فريق آخر وفقاً لمفاهيم متباينة ، وتكون النتيجة : أمماً شتى ، لا أمة واحدة ، لأن الأجيال ، ستتشكل كل فئة منها ، وفقاً لفلسفة واتجاه كل فريق .

- وإذا كان المعلم هو رسول الأمة إلى المستقبل ، فالرسول لابد أن يكون حاملاً لرسالة ، والرسالة هنا ، هي المناهج والمقررات ، وما يصدق على الرسول يصدق على الرسالة (محتوى التعليم) ، أي إذا كان يجب أن يكون إعداد المعلم (عاماً) فإن الرسالة أيضاً يجب أن تكون (عامة) ، والعموم هناك لا يعنى التماثل ، فهو مستحيل طبعاً بحكم اتساع دائرة العلوم ولتعدد مجالاتها ، فضلاً عن تباين مستوياتها وفقاً للتخصصات المختلفة ومراحل التعليم وسنواته ، وإنما المقصود هو أن تعبر عن فلسفة المجتمع العامة ، وأن تكون مسئولية تصميمها والتخطيط لها وتقريرها ، مسئولية تلك الهيئة التى تنوب عن المجتمع ، ألا وهي الدولة .

- ولأن مخرجات التعليم تعد وتتكون كي تنخرط في سلك الحياة العامة من خلال قواها الانتاجية والخدمية ، كان لابد أن تكون هناك معايير عامة تحكم بناء عليها ، أن هذا الخريج قد تكون بالفعل وفقاً للشروط الأساسية ، وهذا يتأتى من خلال امتحانات عامة تقوم بها وزارة التعليم .

- بل إننا ، قبل هذا ، لابد أيضاً من الاتفاق على هذه الشروط الأساسية الواجب توافرها فيمن يتعلم عن طريق ما يسمى (بنظام التعليم) : مراحله ، ومدة كل مرحلة ، ومقومات وشروط القبول ، وعدد الساعات المقررة ، وما إلى هذا أو ذاك من مكونات ، ومثل هذه الشروط لا تجئ إلا من قبل الدولة [١١٣] .

هذه مجالات أربعة : العلم - المنهج - القواعد والنظام - التقويم والامتحانات ، لابد أن تكون أنشطة عامة من اختصاص الدولة وفقاً للفلسفة العامة للمجتمع ، وما عدا هذه المجالات ، فلا ضرورة أن تكون حكراً للدولة ، ألا وهي : إنشاء وإقامة وإدارة مؤسسات

التعليم المختلفة ، وما يرتبط بهذا وذاك من متطلبات تمويل وانفاق وتعليم ، فللجهد الخاص أن يقوم بدور ملحوظ .

أن التغيرات الكبرى التى شهدها العالم في أوروبا الشرقية وفي الاتحاد السوفيتي ، منهية عدداً من النظم الاشتراكية ، تؤكد أن (التطرف) في فلسفة الحكم ، ليس مطلباً تاريخياً ، فاحتكار الدولة لكل الأمور المجتمعية يجب أن ينتهى . وبعيد عن الصواب أن يتصور أحد أن دول الغرب تطبق فلسفة الرأسمالية في حدودها القصوى .. كلا ، فمنذ أن شهد النظام الرأسمالي أزمته الكبرى فى أخر العشرينيات ، بدأ يطعم نفسه بالعديد من مظاهر اللارأسمالية : التأمين الاجتماعى ، والصحى ، والتنظيمات النقابية والمعاشات ، ومجانية التعليم في المرحلة الأولى ... الخ . فضلاً عن قيام الدولة ومشاركتها هي نفسها في كثير من الأنشطة والجهود الاجتماعية [١١٤] .

إنه تزاوج وتعاون أصبح يفرض نفسه : يتيح الفرصة للجهد الخاص أن يشارك بكل طاقاته ، ولا يلقى المسئولية تماماً من على كاهل الدولة ، وإذا كانت هناك (مطالبات) من الدولة من حيث (الإجراءات) ، فإن الجهد الخاص في التعليم مطالب كذلك بما هو هام وأساسي :

- إننا ندرك أن الجهد الخاص في التعليم لم يعد مجرد عمل خيرى ومظهراً من مظاهر البر كما كان في العصور الإسلامية ،وإنما هو (نشاط استثماري) تنفق فيه أموال وتبذل فيه جهود) ولابد لها من (عائد) و (ربح) ، لكن الربح لابد أيضاً أن يلتزم بحدود لا تدخله في باب الاستغلال .
- كما أننا ندرك كم هي مكلفة الآن ، العملية التعليمية بكل متطلباتها ، مما يستلزم نفقات كبيرة يعتمد فيها على أولياء الأمور ، لكن لابد من التأكيد على أن هذا الإنفاق من جانب الأهالي ، لابد له من (عائد تربوي) يتمثل في خدمة تعليمية جيدة تتوافر فيها الشروط الأساسية ، وإلا أصبح ما يتم تحصيله ، أخذا لمال بغير وجه حق .
- إن (التجارة) عمل مشروع اجتماعياً وقانونياً ودينياً بيد أنها في مجال (التعليم) بحاجة إلى ضوابط عديدة من نوع خاص ، فالتعامل هنا هو مع فلذات أكباد المجتمع ، في بشر .. في إنسان في قيم وعادات ، ومعرفة ، وليس في سلع مادية بحق ، مما يقتضى التزاماً جاداً باخلاقيات صارمة في التنظيم والإدارة .

وفـي تقريـر للبنـك الدولـي عـن التعليـم فـي مصـر (حتـى عـام ١٩٨٩) أوصـى بخصوص العلاقة بين التعليم وما يسير إليه سياسة الدولة من " تكيف هيكلي " بما يلي[١١٥]:

١ – المحافظة على الانفاق الحكومي المخصص للتعليم الأساسي وإنجاز تعليم أساسي شامل (الزام شامل) خاصة للفتيات .

٢ – ترشيد النموذج الحالي لتخصيص الموارد وبالذات فيما يتعلق بالسياسات الحالية الهادفة للتوسيع في جميع مستويات التعليم لأن مثل هذه السياسة غبر قابلة للاستمرار من ناحية وغير عادلة من ناحية أخرى .

٣ – التركيز الأكبر ينبغى أن يوجه للتعليم الأساسي نظراً للعائد الاجتماعى العالي منه، فضلاً عن إتاحة فرصة تعليمية أفضل للقائمين للاستمرار فيما بعد التعليم الأساسي.

ثم يعدد أربع اختيارات يمكن الأخذ بها لزيادة مستوى العدالة وكفاءة الانفاق في التعليم وهي[١١٦] :

١ – إلغاء رسوم التعليم الأساسي .

٢ – تعميم مبدأ دفع نفقة التعليم في مرحلة التعليم العالى والجامعي .

٣ – تحسين نوعية الانفاق على التعليم الأساسي بنقل موارد الموازنة التى كانت مخصصة للتعليم العالي إلى التعليم الأساسي .

٤ – إدخال إجراءات أكثر دقة في الاختيار للطلاب لمرحلة التعليم ما بعد الثانوي وفي إطار تسهيل الأمور على الطلاب الفقراء بغرض نشر العدالة وإتاحة الفرص التعليمية ، فإن التقرير اقترح السماح ببعض المنح الدراسية وإتاحة قروض تعليمية للطلاب خاصة الفقراء .

كما رأي أن الموارد المالية المعاد توجيهها من التعليم العالي إلى مرحلة التعليم الأساسي ينبغى أن يوجه الزائد منها إلى عمليات تحسين المناهج والمقررات الدراسية ، كما رأت أن تحديد أعداد المقبولين في التعليم العالي والجامعي يساعد على المزيد من تحويل الموارد إلى التعليم الأساسي .

الهوامش

١ - لا نعنى بذلك شكلاً قانونياً و " تراتيبيا " هرمياً لجملة المشتغلين بالدين ، فالإسلام لا يعرف "رجالاً" يكونون هيئة دينية متخصصة ، وإنما نعنى بهذا التعبير هنا ما يمكن وصفه بـ " النظام الدينى " الذى ينتظم مجموعة علماء الدين ومؤسسات التعليم الدينى والمساجد أو الكنيسة ومجموعة الشعائر والشرائع والقيم والأعراف الدينية ، وهذا ما يمكن أن يشمل كذلك ما يتصل بالمسيحية وإن كان الأمر فيها يقر بوجود المؤسسة الدينية .

٢ - أرسطوطاليس ، السياسة ، المقدمة ، ص ٨٧ .

٣ - محمد طه بدوى : المنهج فى علم السياسة ، ص ٣٣ .

٤ - إدريس عزام : السلطة السياسية ووظيفتها الاجتماعية ، قراءة جديدة لبعض جوانب الفكر السياسى لحجة الإسلام أبى حامد الغزالى ، مجلة العلوم الاجتماعية ، م١٤ ، العدد (٤) شتاء ١٩٨٦ ، ص ١٦ .

٥ - عبد الله ناصف : السلطة السياسة ، ضرورتها وطبيعتها ، النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٨٣ ، ص ٦٨ .

٦ - المرجع السابق ، ص ٧٠ .

٧ - ماهر عبد الهادى : السلطة السياسية فى نظرية الدولة ، النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٨٤، ص ١٣١ .

٨ - يحيى أحمد الكعكى : مقدمة فى علم السياسة ، دار النهضة العربية ، بيروت ١٨٩٣ ، ص ٨٦ .

٩ - المرجع السابق ، ص ٨٧ .

١٠- المرجع السابق ، ص ٨٨ .

١١- إسماعيل على سعد : أسس علم الاجتماع السياسى ، ص ٧٥ .

١٢- السيد الحسينى : علم الاجتماع السياسى ، ص ٢٦٧ .

١٣- عدنان السيد حسين : السلطة ومصادر الشرعية فى البلدان العربية ، المستقبل العربى ، العدد (٢٠٧) ، مايو ١٩٩٦ ، ص ٨٧ .

١٤- المرجع السابق ، ص ٨٨ .

١٥- عبد الإله بلقزيز : الدولة والسلطة والأيديولوجيا ، المستقبل العربى ، العدد (١٦٧) ، يناير ١٩٩٣ ، ص ٦٤ .

١٦- المرجع السابق ، ص ٦٥ .

١٧- افتتاحية المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية ، مركز مطبوعات اليونسكو ، القاهرة ، العدد (٤٥) ، أكتوبر / ديسمبر ، ١٩٨٨١ ، ص ٢ .
١٨- المرجع السابق ، ص ٥ .
١٩- المرجع السابق ، ص ٦ .
٢٠- ثروت بدوى ، النظم السياسية ، ص ٢١ .
٢١- إبراهيم أبو الغار ، علم الاجتماع السياسى ، ص ٨١ .
٢٢- محمد كامل ليلة ، النظم السياسية ، الدولة والحكومة ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٧١، ص ٢٠ .
٢٣- يحيى أحمد الكعكى : مقدمة فى علم السياسة ، ص ٩٠ .
٢٤- محمد على محمد : أصول الاجتماع السياسية ، ص ١٩٦ .
٢٥- عاصم أحمد عجيلة ومحمد رفعت عبد الوهاب : النظم السياسية ، ص ٩ .
٢٦- صالح حسن سميع : أزمة الحرية السياسية فى الوطن العربى ، ص ١٦١ .
٢٧- المرجع السابق ، ص ١٧٤ .
٢٨- السيد الحسينى : علم الاجتماع السياسى ، ص ٢٧٩ .
٢٩- محمد طه بدوى : المنهج فى علم السياسة ، ص ٥٥ .
٣٠- المرجع السابق ، ص ٥٤ .
٣١- برهان غليون : الدولة والنظام العالمى للتقسيم الدولى ، مجلة المستقبل العربى ، العدد (١٠٦) ، ديسمبر ١٩٨٧ ، ص ٢٧ .
٣٢- يحيى الكعكى : مقدمة فى علم السياسة ، ص ٩١ .
٣٣- المرجع السابق ، ص ٩٢ .
٣٤- المرجع السابق ، ص ١٠٠ .
٣٥- موريس جودلييه : عمليات تشكيل الدولة . ترجمة إبراهيم البرلسى ، فى " المجلد الدولية للعلوم الاجتماعية ، مرجع سابق . ص ٣٤ .
٣٦- المرجع السابق ، ص ٤٢ .
٣٧- ثروت بدوى : النظم السياسية ، ص ١٠٧ .
٣٨- المرجع السابق ، ص ١٠٨ .
٣٩- محمد على محمد : أصول الاجتماع السياسى ، ص ١٩١ .
٤٠- المرجع السابق ، ص ١٩٢ .
٤١- المرجع السابق ، ص ١٩٣ .

٤٢- وائل جمال : الثنائية والسيطرة ، قراءة فى تسلطية الدولة العربية ، فى كتاب قضايا فكرية، مرجع سابق ، ص ٣٦٣ .
٤٣- عبد الخالق عبد الله : التبعية والتبعيـة السياسـية ، المؤسسـة الجامعيـة للدراسـات والنشـر ، بيروت ، ١٩٨٦ ، ص ٧٣ .
٤٤- ثروت بدوى : النظم السياسية ، ص ٥٠ .
٤٥- محمد على العوينى : أصول الاجتماع السياسى ، ص ٢٣١ .
٤٦- المرجع السابق ، ص ٤٨ .
٤٧- ثروت بدوى ، ص ٦٨ .
٤٨- عاصم أحمد عجيلة ومحمد رفعت عبد الوهاب ، النظام السياسية ، ص ١١ .
٤٩- محمد على محمد : أصول الاجتماع السياسى ، ص ١٢٩ .
٥٠- إبراهيم أبو الغار : علم الاجتماع السياسى ، ص ١٢٩ .
٥١- محمد على محمد ، ٢٣٣ .
٥٢- عاصم عجيلة وزميله ، ص ٢٧ .
٥٣- إبراهيم أبو الغار ، ص ١٣٦ .
٥٤- بطرس بطرس غالى ومحمود خيرى عيسى ، ص ١٧٣ .
٥٥- المرجع السابق ، ص ١٧٤ .
٥٦- المرجع السابق ، ص ١٧٧ .
٥٧- ثروت بدوى ، ص ٣٢٤ .
٥٨- المرجع السابق ، ص ٣٣٥ .
٥٩- محمد نصر مهنا : مدخل إلى النظرية السياسية الحديثة ، ص ١٨٦ .
٦٠- المرجع السابق ، ص ١٨٧ .
٦١- المرجع السابق ، ص ١٨٩ .
٦٢- السيد عبد الحليم الزيات : التحديث السياسى فى المجتمع المصرى ، ص ٢٢٤ .
٦٣- محمد نصر مهنا ، ص ١٩٠ .
٦٤- أدريس عزام : السلطة السياسية ووظيفتها الاجتماعية ، ص ٢١ .
٦٥- سيف الدين عبد الفتاح اسماعيل ، التجديد السياسى ، ص ١٥٦ .
٦٦- المرجع السابق ، ص ١٥٧ .
٦٧- المرجع السابق ، ص ١٥٧ .
٦٨- المرجع السابق ، ص ١٥٨ .

٦٩- لويس لوغران : السياسات التربوية ، ترجمة تمام الساحلى ، المؤسسة الجامعية للنشر ، بيروت ١٩٩٠ ، ص ٩ .
٧٠- مهرى امين دياب ، مرجع سابق ، ص ٣٨ .
٧١- المرجع السابق . الصفحة نفسها .
٧٢- أدريس عزام ، مرجع سابق ، ص ٢١ .
٧٣- المرجع السابق ، ص ٢٢ .
٧٤- وهيب إبراهيم سمعان ، دراسات فى التربية المقارنة ، ص ٣٦ .
٧٥- *Butts R.Freeman, Acultural History of Western Education, Mc Grow. Hill Book C., 1995 Co. 1995, P.10.*
٧٦- *Ibid, p. 32.*
٧٧- فتحية حسن سليمان : التربية عند اليونان والرومان ، نهضة مصر ، القاهرة ، د . ت ، ص ١٢ .
٧٨- المرجع السابق ، ص ١٣ .
٧٩- المرجع السابق ، ص ١٧ .
٨٠- *Butts : Cultural History of Western Education. p. 53.*
٨١- أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى عصر محمد على ، ص ٦١٢ .
٨٢- المرجع السابق ، ص ٧٦ .
٨٣- وهيب سمعان ، دراسات فى التربية المقارنة ، ص ٥٨ .
٨٤- المرجع السابق ، ص ٦٩ .
٨٥- المرجع السابق . ص ٧١ .
٨٦- أدموند كنغ : التربية المقارنة ، منطلقات نظرية ودراسات تطبيقية ، ترجمة ملكة أبيض ، منشورات وزارة الثقافة ، دمشق ، ١٩٨٩ ، ص ٢١٧ .
٨٧- المرجع السابق ، ص ٢٧٤ .
٨٨- أمانى قنديل : تحليل السياسات العامة كأحد مدخل دراسة النظم السياسية ، فى : السيد عبد المطلب غانم وآخرون : اتجاهات حديثة فى علم السياسة ، مركز البحوث والدراسات السياسة ، جامعة القاهرة ، ١٩٨٧ ، ص ١٠٦ .
٨٩- المرجع السابق . ص ١٠٩ .
٩٠- نزيه نصيف الأيوبى : سياسة التعليم فى مصر ، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية ، الأهرام ، القاهرة ، ١٩٧٨ ، ص ١٨ .
٩١- المرجع السابق ، ص ١٩ .

٩٢- لوغران : السياسات التربوية ، ص ١٣ .
٩٣- أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمى ، ص ٢٤ .
٩٤- نزيه نصيف الأيوبى ، سياسة التعليم فى مصر ، ص ١٩ .
٩٥- السياسات التربوية ، ص ٣٧ .
٩٦- المرجع السابق ، ص ٣٩ .
٩٧- المرجع السابق ، ص ٥٣ .
٩٨- أمانى قنديل : سياسات التعليم فى وادى النيل والصومال وجيبوتى ، منتدى الفكر العربى ، عمان ، ١٩٨٩ ، ص ٤٢ .
٩٩- المرجع السابق ، ص ٤٣ .
١٠٠-محمد جواد رضا : سياسيات التعليم فى الخليج العربى ، منتدى الفكر العربى ، عمان ، ١٩٨٩ ، ص ١٩ .
١٠١-محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية ، الأصول الفلسفية ، الانجلو المصرية ، ١٩٨٠، ص ٥٠ .
١٠٢-المرجع السابق ، ص ٥٦ .
١٠٣-المرجع السابق ، ص ٥٧ .
١٠٤-أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمى ، ص ٥٢ .
١٠٥-المرجع السابق ، ص ٥٣ .
١٠٦- شاكر محمد فتحى : الدراسات المقارنة فى السياسة التعليمية ، مجلة دراسات تربوية ، عالم الكتب . القاهرة ، الجزء (٥٢) ١٩٩٣ ، ص ١٧٢ .
١٠٧-المرجع السابق ، ص ١٧٤ .
١٠٨-سعيد إسماعيل على : التعليم المصرى بين القطاع العام والقطاع الخاص ، مجلة دراسات تربوية ، عالم الكتب ، القاهرة ، خ٤٥ ، ١٩٩٢ ، ص ٤٣ .
١٠٩-المرجع السابق ، ص ٤٤ .
١١٠-حازم الببلاوى : فى قضية التعليم .. والمجانية ، جريدة الأهرام فى ١٩٨٦/٧/٩ .
١١١-حازم الببلاوى : محنة الاقتصاد والاقتصاديين ، دار الشروق ، القاهرة ، ١٩٨٩ ، ص٨٢.
١١٢- سعيد إسماعيل على : التعليم المصرى بين القطاع العام والقطاع الخاص ، ص ٤٧ .
١١٣- المرجع السابق . ص ٤٨ .
١١٤- المرجع السابق . ص ٤٩ .
١١٥-محمد نعمان نوفل : بعض الآثار المتوقعة لسياسة التكيف الهيكلى على التعليم ، المجلة المصرية للتنمية والتخطيط ، م٣ ، العدد الأول ، يونية ١٩٩٥ ، ص ١٠٠ .
١١٦-المرجع السابق ، ص ١٠١ .

للمؤلـف

١- الفلسفة ، للصف الثالث الثانوى ، القاهرة ، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٦٨.
٢- المجتمع المصرى فى عهـد الاحتـلال البريطـانى ، القـاهرة ، الأنجلـو المصريـة ، ١٩٧٢ .
٣- دراسات فى التربية والفلسفة ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٢ .
٤- تدريس المواد الفلسفية ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٢ .
٥- قضايا التعليم فى عهد الاحتلال ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٤ .
٦- الأزهر على مسرح السياسة المصرية ، القاهرة ، دار نشر الثقافة ، ١٩٧٤ (*) .
٧- التربية اليهودية الصهيونية ، القاهرة ، دار نشر الثقافة ، ١٩٧٤ .
٨- أصـول التربيـة الإسـلامية ، القــاهرة ، دار نشــر الثقافـة ، ١٩٧٦ ، دار الفكـر العربى ١٩٩٣ .
٩- التصور النبوى للشخصية السوية ، القاهرة ، دار نشر الثقافة ، ١٩٧٩ .
١٠- أوضاع المربين العرب ، القاهرة ، دار نشر الثقافة ، ١٩٧٩ .
١١- التعلم الثانوى ، الواقع والمسقبل ، دار نشر الثقافة ، القاهرة ، ١٩٧٩ .
١٢- نشأة التربية الإسلامية ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٩ .
١٣- دراسات عن التعليم فى المملكة العربية السعودية ، القاهرة ، (تحرير) ، دار نشر الثقافة ، ١٩٧٩ .
١٤- دراسـات فـى اجتماعيـات التربيــة (بالاشــتراك) ، القــاهرة ، دار نشــر الثقافــة ، ١٩٨٠ .
١٥- دراسات فى فلسفة التربية (بالاشتراك) ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨١.
١٦- المدخل إلى العلوم التربوية (بالاشتراك) القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨١ .
١٧- دراسات فى التربية الإسلامية ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٢ .
١٨- ديمقراطية التربية الإسلامية ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٢ .

---

* - صدرت منه طبعة أخرى فى سلسلة كتاب الهلال ، ١٩٨٦ بعنوان " دور الأزهر فى السياسة المصرية .

١٩- تجربة ثورة ٢٣ يوليو فى التعليم (بالاشتراك) القاهرة ، دار نشر الثقافة، ١٩٨٣ .
٢٠- تطور إعداد معلم المرحلة الأولى (بالاشتراك) ، القاهرة ، دار النشر الثقافة، ١٩٨٣ .
٢١- الأصول السياسية للتربية (بالاشتراك) ، الإسكندرية ، منشأة المعارف ، ١٩٨٣ .
٢٢- النبات والفلاحة والرى عند العرب ، القاهرة ، دار نشر الثقافة ، ١٩٨٣.
٢٣- محنة التعليم فى مصر ، القاهرة ، جريدة الأهالى ، ١٩٨٤ .
٢٤- تاريخ التربية والتعليم فى مصر ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٥ .
٢٥- معاهد التربية الإسلامية ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٨٥ .
٢٦- إنهم يخربون التعليم ، القاهرة ، جريدة الأهالى ، ١٩٨٦ .
٢٧- الفكر التربوى العربى الحديث ، الكويت ، المجلس الوطنى للثقافة والعلوم والفنون، ١٩٨٧ .
٢٨- بحوث فى التربية الإسلامية ، القاهرة ، مركز تنمية الموارد البشرية ، ١٩٨٧ .
٢٩- الفكر التربوى المصرى فى العصر الحديث ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٨ .
٣٠- الأمن التربوى العربى ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٩ .
٣١- هموم التعليم المصرى ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٩ .
٣٢- هوامش فى السياسة المصرية ، القاهرة ، دار الثقافة الجديدة ، ١٩٩٠ .
٣٣- اتجاهات الفكر التربوى الإسلامى ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٩١.
٣٤- تعميم التعليم الابتدائى فى الوطن العربى (تحرير) : مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى البلاد العربية ، عمان ، ١٩٩١ .
٣٥- محو الأمية وتعليم الكبار فى الوطن العربى (تحرير) : مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى البلاد العربية ، عمان ، ١٩٩١ .
٣٦- محو الأمية وتعليم الكبار فى الوطن العربى (تحرير) : مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى البلاد العربية ، عمان ١٩٩١ .
٣٧- الأصول الإسلامية للتربية ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٩٢ .
٣٨- دراسات فلسفية (بالاشتراك) القاهرة ، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٢ .

٣٩- مستقبل التعليم فى الوطن العربى فى القرن الحادى والعشرين ، (بالاشتراك) عمان، منتدى الفكر العربى ، ١٩٩٢ .
٤٠- نظرات فى الفكر التربوى ، دار سعاد الصباح ، القاهرة ، ١٩٩٢ .
٤١- رؤية إسلامية لقضايا تربوية ، دار الفكر العربى ،القاهرة ، ١٩٩٣ .
٤٢- التربية والحضارة فى بلاد الشرق القديم ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٤.
٤٣- مقدمة فى التأريخ للتربية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٥ .
٤٤- التربية فى الحضارة اليونانية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٥ .
٤٥- سقوط تربية ، عالم الكتب ، القاهرة ١٩٩٥ .
٤٦- فلسفات تربوية معاصرة ، المجلس الوطنى للثقافة والعلوم والآداب ، الكويت، سلسلة عالم المعرفة ، يونيه ١٩٩٥ .
٤٧- التعليم فى مصر ، دار الهلال ، سلسلة كتاب الهلال ، نوفمبر ، ١٩٩٦.
٤٨- التربية علم له أصول ، دار أخبار اليوم سلسلة كتاب اليوم الطبى ، ديسمبر ١٩٩٥.
٤٩- التربية فى الحضارة المصرية القديمة ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٦ .
٥٠- سياسة التعليم فى مصر ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٦ .
٥١- التربية العربية فى العصر الجاهلى ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٦ .
٥٢- التعليم والخصخصة ، كتاب الأهرام الاقتصادى ، القاهرة ١٩٩٦ .
٥٣- التربية عند بنى اسرائيل ، عالم الكتب ، القاهرة ١٩٩٧ .
٥٤- استراتيجية تعليم الكبار فى الوطن العربى ، المنظمة العربية للتربية والثقافى والعلوم ، تونس ، ١٩٩٧ .
٥٥- التربية التحليلية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٧ .

الترقيم الدولى I.S.B.N.
977-232-108-4